



Universidade de Aveiro Departamento de educação

2015

**Maria da Conceição
Pimenta Simões**

**Representações sociais: vozes de alunos do 10.º
ano sobre a disciplina de Português e a sua
aprendizagem**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didática, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, Professora Auxiliar Convidada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

À Eugénia, à Amélia, ao Rodrigo e ao Sony.

o júri

presidente

Prof. Doutora Isabel Maria Cabrita dos Reis Pires Pereira, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria João Bártolo Macário, assistente convidada do Instituto Politécnico de Santarém

Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Rosa Maria Marques Faneca de Oliveira, pelo rigor e dedicação, pela disponibilidade e amizade que depositou neste trabalho.

Aos meus alunos, pela inspiração e colaboração ao longo da minha vida profissional, em particular àqueles que participaram neste estudo.

Aos meus pais, pelo apoio que os torna sempre presentes.

À Eugénia, *a Gé que é de todos, não é meninos?*, pela presença de sempre e preciosa colaboração neste trabalho.

Ao Sony. Beijinho.

Ao Rodrigo, pelas reflexões a que me obriga, à Amélia e à Eugénia pelas perguntas difíceis, *quando acabares, podemos...?* E aos três pela felicidade que transmitem.

Palavras-chave

Representações sociais, ensino-aprendizagem da língua portuguesa, disciplina de português, língua materna, ensino secundário

Resumo

Espera-se que todos os alunos a frequentar o 10.º ano do Ensino Secundário tenham adquirido as competências essenciais na disciplina de Português, na medida em que foram sujeitos a um processo de avaliação ao longo do Ensino Básico que culminou num exame final externo da responsabilidade do Ministério de Educação. No entanto, os resultados são, muitas vezes, considerados insatisfatórios nas avaliações obtidas no 10.º ano. Para além disso, os alunos parecem estranhar o registo de língua atualizado pelo professor de Português em contexto de sala de aula. Face a esta constatação justifica-se um estudo capaz de dar conta das representações que estes alunos fazem da disciplina de Português e da sua aprendizagem.

Assim, perceber como é que estes alunos avaliam o domínio que têm das competências adquiridas; identificar representações que fazem da disciplina de português; compreender a ou as relações que estabelecem com a disciplina e como agem para proceder à sua aprendizagem, tendo em conta expectativas pessoais, académicas e profissionais constituem os objetivos da presente investigação. Para o efeito, desenvolveu-se, no ano letivo de 2014-2015, o presente estudo de caso, de cariz qualitativo. Foi dada a voz, por meio de um inquérito por questionário e de produções escritas, a alunos de uma turma de uma escola do distrito de Aveiro do curso científico-humanístico com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, das variantes científico-tecnológica e línguas e humanidades.

A análise de dados, daí resultante, mostra que os inquiridos se relacionam com a disciplina de Português numa perspetiva pragmática que acaba por condicionar a forma como estes gerem as suas aprendizagens. Fica, portanto, seriamente comprometida a relação destes alunos com a vertente estética e literária da disciplina, bem como a finalidade que a disciplina tem de promover o acesso a um capital cultural. Estes resultados são profícuos no sentido de contribuir para a reflexão sobre a formação contínua dos professores e de regular formas de ação educativa que possam ir ao encontro das necessidades educativas destes alunos.

Keywords

Social representations, learning of the portuguese language, Portuguese as a school subject, secondary education

Abstract

It is expected that all students attending the 10th grade of secondary education have acquired the essential skills in the Portuguese language, as they were subject to an evaluation process all through their basic education ending in a final external examination set by the Ministry of Education. However, in the assessment tests carried out in the 10th grade the results are often found unsatisfactory. Moreover the students seem not to be totally familiar with the language used by the Portuguese teacher in class. The awareness of this situation justifies a study that may account for the representations these students have of Portuguese as a school subject and of the way they learn it.

Thus, the goals of this research lie in understanding how these students assess their command of acquired skills, in identifying the representations they have of the Portuguese language as a school subject, in understanding the relationships they establish with this subject and in finding out what they do in order to learn it, bearing in mind their personal, academic and professional expectations. For this purpose, the present qualitative oriented case study was carried out in 2014-2015. Through the use of a questionnaire survey and written assignments the word was given to a class of students, aged 15 to 18, of a school in the Aveiro district attending a scientific-humanistic course - branches of science and technology and languages and humanities

The data analysis shows that the respondents relate to Portuguese as a school subject in a pragmatic perspective, which ultimately conditions the way they deal with their learning. The students' relationship with the esthetical and literary aspects of the Portuguese language as well as the purpose of this subject to promote the access to cultural enrichment are therefore seriously compromised. These conclusions are fruitful, as they may promote some reflection on teachers' training as well as regulate forms of educational activities that can meet the educational needs of these students.

Mots-clés

Représentations sociales, apprentissage de la langue portugaise, discipline de portugais, enseignement secondaire

Resumé

Nous partons du principe que tous les élèves de seconde (Collège) ont acquis les compétences essentielles en matière de Portugais, dans la mesure où ils ont été assujettis à un processus d'évaluation tout au long de leur scolarité qui se termina avec un examen final de la responsabilité du Ministère de l'Éducation. Cependant, les résultats obtenus en seconde sont très souvent considérés insatisfaisants. D'autre part, les élèves semblent trouver étrange la façon dont le professeur de Portugais parle en classe. De ce fait une étude s'impose afin de rendre compte des représentations que ces élèves ont de la discipline de portugais et de son apprentissage. Ainsi, comprendre comment ces élèves évaluent leur maîtrise des compétences acquises ; identifier les représentations qu'ils ont de la discipline de portugais ; comprendre la ou les relations qu'ils entretiennent avec cette discipline, tenant compte de leurs attentes personnelles, académiques et professionnelles constituent les objectifs de cette étude.

Nous avons mené une étude de cas qualitative, méthode par laquelle nous avons recueilli des données auprès des élèves d'une classe d'une école du district d'Aveiro. Parmi ces élèves, âgés de 15 à 17 ans, seize élèves suivent la filière littéraire et dix suivent la filière scientifique. Nous leur avons donné la parole par le moyen d'un questionnaire et d'une production écrite.

L'analyse des données nous montre que les élèves interrogés ont une perspective pragmatique de la discipline de Portugais qui finit par conditionner la façon dont ils gèrent leurs apprentissages. Leur relation avec la dimension esthétique et littéraire de la discipline de portugais est, donc, mise en cause, ainsi que la finalité de promouvoir l'accès à un capital culturel. Ces résultats sont enrichissants dans la mesure où ils contribuent à une réflexion concernant la formation des enseignants et les façons d'agir au sein de l'éducation et de l'enseignement qui puissent aller à l'encontre des besoins éducatifs de ces élèves.

Índice

Índice de quadros	III
Índice de gráficos	V
Introdução.....	1
Parte I - CORPO TEÓRICO	5
Capítulo 1 – Representações sociais: interpretações e relações com a realidade	8
1.1. Representações sociais: a origem do conceito	8
1.2. Organização e estruturação das representações sociais	10
1.3. As representações sociais e a didática da Língua (DL)	11
Capítulo 2 - Ensino e aprendizagem da disciplina de Português	14
2.1. Centralidade da disciplina	14
2.2. Uma disciplina em mudança	14
2.3. Competências esperáveis nos alunos do secundário na disciplina de Português	16
2.3.1. Competências essenciais em Português definidas pelo Ministério da Educação (ME).....	17
Parte II – REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS E A SUA APRENDIZAGEM.....	19
Introdução.....	21
Capítulo 1 – Enquadramento metodológico	22
1.1. Apresentação de um estudo de caso	22
1.2. Objetivos e questões de investigação	24
1.3. Descrição do estudo e metodologia.....	24

Capítulo 2 - Contexto de recolha de dados.....	27
2.1. O macrocontexto: a especificidade de uma escola	27
2.2. O microcontexto	30
2.3. O perfil escolar e sociocultural	31
2.4. Fases do estudo empírico.....	36
2.4.1. Instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário	37
2.4.2. Instrumentos de recolha de dados: produções escritas	40
Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados recolhidos	41
3.1. Construção das categorias	41
3.2. Análise e discussão de dados	44
3.2.1. Dimensões da língua	44
3.2.2. Valores atribuídos à disciplina de Português	56
3.2.3. Aprendizagens	69
Capítulo 4 – Considerações finais.....	79
4.1. Conclusões	79
4.2. Limitações do estudo	84
4.3. Projeção do trabalho futuro.....	85
Referências Bibliográficas	87
Referências Normativas	91
Anexos.....	93
Anexo 1	93
Inquérito por questionário	93
Anexo 2	107
Registos de língua por situação de comunicação	107
Anexo 3	111
Assuntos ou temas que dominam as conversas consoante o contexto comunicativo.....	111

Índice de quadros

Quadro 1 – Profissões dos pais e das mães	34
Quadro 2 – Fases do estudo empírico.....	36
Quadro 3 – Objetivos e perguntas do inquérito por questionário.....	39
Quadro 4 – Macrocategorias, categorias e subcategorias por instrumentos de recolha de dados	43
Quadro 5 – Expetativas profissionais dos alunos	53
Quadro 6– Adjetivos qualificadores da disciplina de Português	67
Quadro 7 – Motivos pelos quais os alunos gostam ou não gostam da disciplina de Português	68

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Caracterização dos alunos quanto à idade	31
Gráfico 2 – Reprovações em anos anteriores	32
Gráfico 3 – nível de escolaridade dos pais	33
Gráfico 4 – nível de escolaridade das mães.....	33
Gráfico 5 – Atividades realizadas com a família.....	35
Gráfico 6 – Hábitos de leitura.....	35
Gráfico 7 – Pessoas com quem comunicam mais	45
Gráfico 8 – Meios de comunicação preferidos com os pais	46
Gráfico 9 – Meios de comunicação preferidos com os amigos	46
Gráfico 10 – Hábitos de escrita	48
Gráfico 11 – Hábitos de leitura	50
Gráfico 12 – Graus de influência na aprendizagem da língua portuguesa	52
Gráfico 13 – Alunos que pretendem estudar depois do 12.º ano.....	55
Gráfico 14 – Importância da disciplina de Português.....	57
Gráfico 15 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a compreensão de enunciados orais	60
Gráfico 16 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a compreensão de enunciados escritos.....	60
Gráfico 17 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a aquisição de vocabulário rico e variado	61
Gráfico 18 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a compreensão e comunicação nas outras disciplinas	61
Gráfico 19 – Avaliação do contributo da disciplina de Português na expressão oral	62
Gráfico 20 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a comunicação escrita.....	63
Gráfico 21 – Alunos que reconhecem o contributo da disciplina de Português na promoção do bom uso do português-padrão.....	64
Gráfico 22 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na comunicação oral ..	71
Gráfico 23 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na expressão escrita..	71

Gráfico 24 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na compreensão de enunciados orais	72
Gráfico 25 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na compreensão de enunciados escritos	72
Gráfico 26 – Em quem procuram os alunos ajuda.....	74
Gráfico 27 Avaliação da influência que o professor tem na aprendizagem da língua Portuguesa	75
Gráfico 28 – A forma como o professor de português fala	76
Gráfico 29 – Se os professores de outras disciplinas contribuem para a aprendizagem do português-padrão	77

Introdução

Na relação com o mundo envolvente, somos constantemente chamados a fazer interpretações, avaliações que presidem à tomada de decisões, regulando as nossas atitudes. Estes processos não resultam, na maior parte das situações, de uma análise racional e objetiva da realidade, mas antes de um saber comum construído no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, cruzando-se dados objetivos e experiências subjetivas. Assim, experiência social e a sua individualização, aspirações e expectativas da sua concretização, objetividade e subjetividade constituem pensamentos e visões da realidade por parte de todo o indivíduo. Toda esta complexidade condiciona as interações dos indivíduos com o mundo que os rodeia. Trata-se de uma forma de conhecimento habitualmente designado de “senso comum” que é visto por Jodelet (1994, p. 36) como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social”.

Assim, para compreender as representações sociais dos alunos sobre a disciplina de Português e a sua aprendizagem, torna-se necessária uma reflexão que clarifique os conceitos centrais.

O presente estudo estrutura-se em duas partes. Na primeira parte, centrada na revisão da literatura e organizada em dois capítulos, apresenta-se um enquadramento teórico sobre os conceitos das representações sociais e sobre o ensino e a aprendizagem do Português. Com o primeiro capítulo, “Representações sociais: interpretações e relações com a realidade”, procuramos esclarecer as definições que os diferentes campos de estudos apresentam do conceito de representações sociais e de que forma foi apropriado pela didática do Português. Analisar e compreender o papel das representações sociais constitui, portanto, uma tentativa de explicitar a forma como os alunos de 10.º ano se relacionam com a disciplina de Português. É de todo o interesse, para esse entendimento, avaliar os condicionamentos que presidem à existência dessas representações e a função que acabam por assumir na relação que os alunos estabelecem com a disciplina de Português e a sua aprendizagem, tendo em conta as suas aspirações.

Efetivamente, à luz de vários teóricos (Moscovici, 1961; Flament, 1989; Jodelet, 1984; Abric, 1976; Gilly, 1980) que contribuíram para o enriquecimento deste conceito, as representações sociais afiguram-se como uma forma de conhecimento

dotado de um sentido abrangente e pragmático por assumir a função de instrumentos interpretativos e adaptativos. Para estes teóricos, são as representações sociais que proporcionam o entendimento e a integração do mundo físico e social que nos envolve, afirmando-se como um mecanismo psicológico de identificação, explicação e apropriação da realidade em que vivemos, mas também como um instrumento ativo no controlo e de resolução de problemas com que nos deparamos. Já no segundo capítulo que integra ainda a primeira parte, intitulado “Ensino e aprendizagem do Português”, debruçamo-nos sobre os textos normativos com a intenção de perceber que lugar ocupa a disciplina de Português na formação escolar dos alunos, tendo em conta as mudanças programáticas que tem vindo a sofrer, e determinar quais as competências que os alunos devem adquirir.

A aprendizagem da língua da comunidade em que o cidadão se insere é determinante para o processo de socialização e culturalização, permitindo uma efetiva integração nessa sociedade, para além de promover o desenvolvimento cognitivo, o aprofundamento da capacidade crítica, o apuramento da sensibilidade e a potenciação da fantasia lúdica e da criatividade individuais (Leal, 2009). Reconhecendo-se, assim, o valor individual e social da aprendizagem do Português, é de todo o interesse compreender a relação que os alunos desenvolvem com a disciplina e como veem a sua aprendizagem. É na segunda parte deste estudo, intitulada “Representações dos alunos sobre a disciplina de português e a sua aprendizagem”, aquando do estudo empírico, que procuramos compreender que relação nutrem alunos de 10.º ano com a disciplina de Português e como procedem perante a gestão das suas aprendizagens. O primeiro capítulo da segunda parte centra-se, portanto, nas questões de investigação que norteiam o presente estudo e justifica a escolha das opções metodológicas que foram tomadas para lhe dar corpo. Dada a natureza do estudo, tornou-se imperativo deter-nos no contexto de recolha de dados, o que resultou no segundo capítulo desta parte. Aqui, caracterizámos o macro e o microcontexto de forma a captar e compreender o particular dos participantes em estudo. Procedemos, de seguida, à análise de conteúdo, enquanto método utilizado para a construção de sistemas de categorias ou macrocategorias que integram as respetivas categorias e subcategorias. Detivemo-nos, então, na análise de dados de forma a responder às questões de investigação, ao longo de todo o terceiro capítulo.

Por fim, no quarto capítulo, tecemos as considerações finais das quais brotam as conclusões que surgem a jeito de resposta às questões de investigação, as limitações inerentes ao próprio estudo e as projeções daqui resultantes para estudos futuros.

«Tratamos de pensar o ensino do Português numa perspetiva em que todo o professor inevitavelmente deve colocar-se: a de uma ampla reflexão sobre a língua, sobre os seus “herdeiros”, sobre o destino que eles têm dado àquela herança, sobre a relação da língua com o tempo em que ela vive e sobre os termos em que nós a vivemos a ela»

Reis (2011)

Parte I - CORPO TEÓRICO

Introdução

Nesta primeira parte são abordados aspetos relacionados com a fundamentação teórica do estudo. No primeiro capítulo, daremos conta da razão de ser e da evolução do conceito “representações sociais” que definimos logo a seguir no segundo capítulo, de forma muito sucinta. É nossa intenção, deste modo, facultar o entendimento de como as representações sociais se constroem e influem as relações de um grupo de indivíduos com determinado objeto. O terceiro e último capítulo desta primeira parte aborda a apropriação deste conceito no seio da didática da língua. Interessa-nos, efetivamente, este conceito por proporcionar uma melhor compreensão do fenómeno complexo que é a aprendizagem de uma língua e mais concretamente da língua portuguesa.

Capítulo 1 – Representações sociais: interpretações e relações com a realidade

1.1. Representações sociais: a origem do conceito

O conceito de representações sociais surge na sociologia e na psicologia social e desenvolveu-se a tal ponto que se pode perceber os seus fundamentos como um conceito transversal que se encontra em várias áreas das ciências humanas e sociais, nomeadamente no campo da educação (Gilly, 2003).

Segundo Moscovici (1961), Herzlich (1972), Leyens (1985) e Vala (1986), podemos encontrar a origem teórica deste conceito em Durkheim (1858-1917) ao propor a “representação coletiva” para salientar a especificidade do pensamento coletivo em relação ao pensamento individual. Considera-se este sociólogo o pai do conceito de representação a que ele chamava “les collectives” com o estudo sobre religiões e mitos, embora a noção tivesse nascido na filosofia pelo filósofo Kant (1724-1804). Segundo Vala (1986), Durkheim distinguia representações coletivas de representações individuais, tendo lançado as bases de reflexão sobre o conceito de representação coletiva. Este conceito, um dos objetos de estudos das humanidades, desde o século XIX, foi reintroduzido na área da pesquisa ativa por Moscovici em 1961.

Moscovici possibilita, então, um novo campo de estudos na psicologia social, com a introdução da noção das representações sociais enquanto guias para a ação, demonstrando o seu valor heurístico para a compreensão das interações sociais. Durante muito tempo subvalorizado pela comunidade científica, o conceito de representação social é reconhecido e constitui uma referência obrigatória não apenas na psicologia social, mas nos mais diversos ramos das ciências sociais. A testemunhá-lo estão os vários trabalhos interdisciplinares que confirmam a importância desta teoria na análise de fenómenos sociais em áreas tão diversas como na história, etnologia, sociologia ou economia (Belisle & Schile, 1984; Jodelet, 1984; Abric, 1997). O sucesso deste conceito, que testemunha o interesse dedicado aos fenómenos coletivos e, em particular, às regras que regem o pensamento social, leva Abric (1997, p.11) a concluir que :

"le repérage de la vision du monde que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour

comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales".

Moscovici rompe, assim, com uma concepção positivista da ciência e com as orientações behavioristas, ignorando a distinção clássica entre o sujeito e o objeto que está na origem da representação. Entende-se, aqui, por objeto uma pessoa, uma coisa, um acontecimento, um fenómeno, uma ideia, uma teoria que se inscreve num contexto ativo parcialmente concebido pelo indivíduo ou grupo enquanto prolongamento do seu comportamento, das suas atitudes e das normas às quais ele se refere. Por outras palavras, o estímulo e a resposta são indissociáveis e formam um conjunto. Assim, para o autor, esta relação do sujeito com o objeto de que resulta a representação define-se como *"une partie intrinsèque du lien social et il doit donc être interprété dans ce cadre"*. (Moscovici, 1986, citado por Abric, 1997, p.12). *A priori* não existe uma realidade objetiva, uma vez que toda a realidade é representada, resultante de uma apropriação pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstituída no seu sistema cognitivo e integrada no seu sistema de valores dependentes da sua história e do contexto social e ideológico que o envolve. É essa realidade apropriada e reestruturada que constitui para o indivíduo ou grupo a própria realidade. A representação reestrutura, portanto, a realidade e permite a integração das características objetivas do objeto representado, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e normas. Isto permite definir representação como visão funcional do mundo. A representação não pode, deste modo, ser identificada com a reprodução ou cópia do objeto representado, mas sim enquanto reconstrução do dado, no contexto de valores, noções e regras de que é solidário e, uma vez formada, passa a ser independente do objeto que representa. Segundo Moscovici, sendo a representação social uma *"re-présentation"*, ela é dotada de um carácter criativo autónomo. Isto explica a criatividade e a originalidade das condutas dos sujeitos.

Jodelet (1994) reconhece, ainda, que as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação regentes da nossa relação com o mundo e com os outros, orientam e organizam condutas e comunicações sociais. Assim, elas intervêm em processos tão variados quanto a transmissão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão de grupos e as transformações sociais. A representação não é, portanto, um simples reflexo da realidade, mas afirma-se como *"uma organização significativa"*, no dizer de Abric (1997, p.13). Enquanto sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com seu meio físico e social, as representações sociais vão

determinar os seus comportamentos e práticas. Sendo guias para a ação, orientam as ações e relações sociais.

Regista-se, assim, no decorrer das mais variadas investigações, nesta área, um enriquecimento de um conceito em pleno devir que aponta para várias funções: saber, identidade e orientação do processo de conhecimento.

1.2. Organização e estruturação das representações sociais

Uma representação define-se pelos seus elementos constituintes e pela organização dos mesmos, tendo em conta as relações que estes elementos mantêm entre eles. Os elementos que compõem a representação social são interdependentes e a coerência da representação assenta nesta dependência. Na prática, para identificar uma representação social, é necessário identificar os elementos designados por “invariantes estruturais” e as relações que os ligam entre si. (Abric, 1997)

Jodelet (1994, pp. 36-57) refere a importância da análise das representações com vista a responder às questões “quem sabe e onde obteve o seu conhecimento?” (condições de produção da representação); “o que sabe e como é construído esse saber? (Processos e estados); e “sobre o que sabe e com que efeito? (estatuto epistemológico das ciências sociais). Esta abordagem metodológica projeta-nos para os campos semânticos que dão conta dos elementos estruturantes de um conhecimento, como valores, opiniões, elementos culturais e ideologias.

Neste sentido, surge a noção do núcleo figurativo de Moscovici (1961) que, retomada e desenvolvida por Abric (1976), resulta na teoria do núcleo central de uma representação também conhecida por núcleo estruturante. Segundo este autor “toute représentation est organisée autour d’un noyau central” (1997, p.21). Trata-se do elemento fundamental que determina o significado e a organização da representação. A representação surge, então, como um conjunto organizado de elementos em torno de um núcleo estruturante que confere significado à representação. A centralidade de um elemento não se pode reduzir a uma dimensão quantitativa, dado que não é pela frequência com que um ou mais elementos aparecem no discurso dos sujeitos que os elementos se tornam constituintes do núcleo central, tendo uma dimensão qualitativa. No entanto, os trabalhos de Guimelli e Rouquette (1992) trazem um contributo significativo ao apresentarem a importância quantitativa de relações entre os elementos como indicadores da sua centralidade.

O estudo que Flament (1989) desenvolveu a este propósito permite concluir que o objeto é totalmente definido pelo núcleo central da representação social. Este autor propõe a noção de elementos periféricos que presidem à interpretação do contexto e desempenham, portanto, um papel prescritivo (*fonction prescriptive*), de personalização (*fonction de personnalisation*), indo ao encontro da “*fonction régulation*” de Abric (1997), e de proteção do núcleo central (“*pare-chocs de la représentation*”), sendo este a significação do objeto.

1.3. As representações sociais e a didática da Língua (DL)

A prática social do sujeito define o caráter social da representação por ser determinada por normas institucionais que decorrem da sua posição ou do lugar que ocupa. Neste sentido, é de referir Gilly (2003) que estuda as representações recíprocas professor-aluno associadas a papéis institucionais. As representações sociais e linguísticas influenciam, portanto, a relação com o outro. Efetivamente, as relações que se formam entre língua, sujeito, identidade e cultura, transformadas em representações são um forte marco de interesse para a DL porque o conceito de representação está presente no ensino (logo, também na aprendizagem) da língua. Ao falarmos de língua, referimo-nos à identidade do sujeito, ao poder de nomeação, a afetos, a cognição, a história e a sociedade. Compreende-se, assim, o porquê deste mundo linguístico tão complexo interessar à DL.

A este propósito, ao abordar a aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes, Faneca (2011) cita Castellotti e Moore (2002, p.9):

“En didactique des langues, l’objet d’apprentissage est spécifique : il ne s’agit pas seulement d’un savoir constitué à acquérir mais aussi d’usages contextualisés et diversifiés à s’approprier, notamment en interaction. Une telle spécificité rend d’autant plus cruciale l’influence de facteurs sociaux, économiques, idéologiques ou affectifs entre autres, et l’hétérogénéité même de la notion de représentation la rend alors particulièrement opératoire, dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples.”

Dabène (1997), debruçando-se sobre a didática das línguas, aponta as razões que presidem à escolha do estudo de uma determinada língua. Estudou representações de aprendentes e verificou que a valorização de uma língua está associada à facilidade de acesso a um emprego (critério económico); à ascensão social (critério social); ao estatuto cultural que faz depender o prestígio de uma língua da sua riqueza através de várias formas artísticas, incluindo a literatura (critério cultural); e à valorização de exigências cognitivas relacionadas com a aprendizagem da própria língua (critério epistémico). A autora refere-se ainda aos pré-conceitos, originados pela história e pela conjuntura em que a língua se insere, apontando, por último, o critério afetivo.

Tais critérios influenciam as representações que os discentes constroem acerca de uma língua bem como as suas atitudes face à mesma, como a própria autora afirma: "Le statut d'une langue a un effet direct sur les attentes et les attitudes des apprenants, et par conséquent sur leurs conduites d'apprentissage" (ibidem p. 22). É, portanto, de todo o interesse analisar as representações que os alunos fazem do domínio que têm das competências inerentes à língua portuguesa, meio e objeto de comunicação no âmbito da disciplina de Português, com o objetivo de compreender as suas atitudes face à mesma. Tanto mais quando se trata de uma disciplina de carácter obrigatório do currículo nacional.

Ainda no campo da DL, o artigo recentemente publicado por Álvares Pereira e Cardoso (2014) refere a estreita ligação entre o domínio da Língua Portuguesa, na dimensão da "escrita escolarizada", e o poder socioprofissional. Alguns estudos defendem, assim, que na vida ativa "o poder é manifestamente exercido por aqueles cuja identidade pessoal é conforme com a cultura de escrita" (Rey, 2007, p. 36). Todavia, o mesmo artigo, desvaloriza a posição meramente determinista que atribui um papel de destaque à influência social e cultural. Efetivamente, Charlot (1997) defende haver uma construção individual, na relação com a língua, dado que os indivíduos processam de uma forma singular as informações que provêm do seu meio familiar e social e os significados que atribui às suas práticas. Este é um indicador a ter em conta, em didática, no intuito de promover em espaço escolar práticas de ensino e de aprendizagem propícias a uma maior autonomia discursiva que faça sentido para os alunos.

Em suma, as línguas são "objetos particularmente férteis em termos de representações que a elas se referem" (Faneca, 2011, p.131) e, verificando-se a

influência que as representações sobre as línguas podem ter relativamente às aprendizagens, devem ser vistas como fator essencial no ensino e na aprendizagem dos alunos.

Capítulo 2 - Ensino e aprendizagem da disciplina de Português

2.1. Centralidade da disciplina

A disciplina de Português assume um lugar central nos currículos escolares pela especificidade que a define ser, “ao mesmo tempo, veículo e objeto do ensino e aprendizagem” (Reis, 2011, p.15), cabendo ao professor enquanto mediador deste processo a missão de “escrever bem, falar bem e ler bem e com gosto” (Reis, 2011, p. 18). O professor interage com o aluno em contexto de sala de aula, comunicando com recurso à língua-padrão que, por sua vez, é o objeto de aprendizagem. É dessa interação entre o aluno e o professor, promotora da construção de discursos próprios, que o processo de ensino e aprendizagem toma forma na disciplina de Português.

Sem sobrestimar o papel do professor relativamente ao aluno, Reis distingue a particularidade de cada um destes agentes no processo que designa de “ensino e aprendizagem”, sendo da responsabilidade do professor o dever de ensinar. Ao aluno atribui o direito e “disciplinado” dever de aprender. Importa, aqui, salientar que a aprendizagem dos alunos é regulada por programas a par de metas curriculares.

2.2. Uma disciplina em mudança

Nas duas últimas décadas, assistimos a um reformular dos programas de Português, tendo sido homologado em 2009 o Programa para o Ensino Básico cuja implementação no 3.º Ciclo data do ano letivo de 2011-2012 (Portaria n.º 266/2011, de 14 de Setembro). A par deste programa, surge outro documento regulador da prática pedagógico-didática da responsabilidade do Ministério de Educação que define Metas Curriculares para todo o Ensino Básico, homologadas em 2012 (Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto).

O programa em vigor no Ensino Secundário, homologado em 2001, criou a designação de Língua Portuguesa para a disciplina (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro), posteriormente alterada para Português em 2004, na sequência da suspensão do Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro, e da publicação do Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. A partir do ano letivo de 2015/2016 prevê-se a implementação de metas

curriculares (MC) no 10.º ano de escolaridade, conforme Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto. No entanto, no ano letivo de 2014/2015, os alunos que frequentam o 10.º ano, foram já sujeitos às MC enquanto frequentaram o terceiro ciclo do Ensino Básico (EB) e realizaram, no ano letivo 2013/2014, o exame nacional de 9.º ano que refletiu já estas novas orientações.

Tais mudanças denotam a complexidade inerente à definição da disciplina enquanto objeto em si mesmo e denunciam a insatisfação com os maus resultados obtidos em projetos internacionais (Reading Literacy – IEA, 1992; Pisa, 2000; 2003; 2009) e em estudos nacionais com base nas provas de aferição de 2000 a 2007 e nos exames nacionais do 9.º ano. Efetivamente, já na Cimeira de Estocolmo de 2001 se apontava para a urgência em melhorar o desempenho dos alunos portugueses em competências referentes ao domínio da língua materna e de escolarização até 2010 (Sim-Sim, 2012). Mais recentemente, o ministério de educação procedeu à análise do desempenho dos alunos em língua portuguesa. Conclui-se que o desempenho dos alunos portugueses é mediano, sendo desejável atingir um nível de proficiência superior em língua portuguesa, “tanto mais que é esta a língua de estruturação do pensamento e do conhecimento, da relação do indivíduo com o mundo e condição ao exercício pleno da cidadania” (Cunha *et al.*, 2007, p. 16).

Estas sucessivas mudanças nos programas e gestão curricular dos mesmos refletem a necessidade de encontrar soluções no intuito de evitar o comprometimento do sucesso académico e profissional dos alunos portugueses (Sim-Sim, 2012). É neste sentido que surgem as metas curriculares, alicerçadas em teorias de aprendizagem que salientam aspetos como o conhecimento, a memória, a compreensão e a resolução de problemas. As metas identificam e operacionalizam os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos, respeitando a sua ordem de progressão e tendo em consideração os processos necessários.

Reis (2011) rejeita uma visão mecanicista do ensino e defende que a sua missão é de “formar cidadãos”. Para que tal suceda salienta o papel do Português, em particular, que deve promover a experiência humana (a literatura enquanto diálogo com os outros e o mundo), a comunicação linguística (ponto de partida para a relação interativa com os outros), o conhecimento linguístico (análise metódica do funcionamento da língua), e o conhecimento translinguístico (enquanto domínio de intervenção pedagógica conducente a outros saberes que pela língua tomam forma). De igual forma, para Amor (2004), a aprendizagem consiste na apropriação e desenvolvimento de competências, de

capacidades de mobilização e de elaboração de conhecimentos, de construção de atitudes e valores. Tudo isto acontece no espaço da disciplina de Português onde a língua, pela qual há comunicação e é a própria comunicação, assume o estatuto de materna e de língua-padrão. A autora considera, assim, que a aprendizagem da disciplina deve centrar-se nas competências do domínio da compreensão oral e escrita, da expressão oral e escrita, da leitura e do conhecimento explícito da língua.

2.3. Competências esperáveis nos alunos do secundário na disciplina de Português

O programa de Português do Ensino Básico de 2009, sob a coordenação de Carlos Reis, apresenta os conteúdos de natureza conceptual e descritiva que ativam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada para situações e usos particulares de língua, visando o conhecimento sistematizado de estruturas e de práticas de português-padrão. Esta pedagogia orientada rege-se pelo princípio da progressão, segundo o qual as competências mantêm-se ao longo dos vários anos e ciclos durante os quais são alargadas e aprofundadas de acordo com crescentes níveis de desempenho. Desta forma, procura-se garantir a continuidade e coerência no processo de aprendizagem dentro de cada ciclo como também ao longo dos ciclos.

Ora, se as práticas pedagógicas e didáticas do 10.º ainda não se encontram, no ano letivo de 2014/015, em articulação com estas metas, verifica-se uma rutura de continuidade e, em certa medida, de coerência na transição do EB para o Ensino Secundário. Por outro lado, espera-se que os alunos, agora, no 10.º ano, cujas competências essenciais se encontram, *a priori*, validadas por meio de todo um processo de avaliação que culmina no exame nacional, dominem efetivamente essas competências de acordo com os níveis de desempenho. Assim, espera-se que os alunos tenham o nível de mestria em língua materna (entendida, aqui, como objeto da disciplina de Português) requerido para a entrada na vida ativa e para prosseguimento de estudos (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Espera-se, portanto, que os alunos, ao iniciarem o ensino secundário, dominem estas competências, consideradas decisivas “no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (Currículo Nacional Ensino Básico, 2001, p.31).

2.3.1. Competências essenciais em Português definidas pelo Ministério da Educação (ME)

De acordo com o Programa de Ensino Básico de Português de 2009, os alunos terão obtido as competências sujeitas a descritores de desempenho numa lógica de progressão ao longo de todo o percurso escolar. Este programa, para além de assentar no princípio orientador de contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, também assenta no princípio, entre outros, de possibilitar a todos o acesso ao português-padrão, salvaguardando a promoção do respeito pelas restantes variedades. A língua padrão enquanto instrumento essencial de cidadania torna-se, então, central, quer no programa de Português para o EB de 2009, quer no Currículo Nacional de Português do EB (2001). Considera-se que a aprendizagem da língua padrão pelo domínio das suas competências que possibilitem o seu uso fluente e apropriado é a única forma de prevenir que razões sociológicas conduzam ao insucesso escolar, à discriminação e exclusão (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Tal posição advém do fenómeno de democratização do ensino conducente a uma escolaridade obrigatória que se prolonga até ao ensino secundário e que traz, para a escola, jovens portadores de variedades linguísticas diferentes.

Os autores deste programa referem-se, ainda, à “definição de prioridades de trabalho” (Reis *et al.*, 2009) aquando da sua gestão e na atenção prestada às competências essenciais. Admite-se, com efeito, uma hierarquia de atenção, se bem que discreta, sobre os domínios que podem beneficiar de uma abordagem pedagógica privilegiada, apelando para a relação indissociável entre escrita e leitura. Reconhece-se a importância destas competências para o sucesso escolar, na medida em que, da interação de ambas, podem resultar mais-valias para os alunos ao nível da sua aprendizagem na disciplina de Português que podem ser extensivas a todas as disciplinas (Menezes & Sá, 2004); nomeadamente na resolução de problemas matemáticos (Fonseca, 2009).

São os objetivos que mobilizam as competências essenciais (ou nucleares) que vão sendo desenvolvidas no sentido cada vez mais adequado, exigente, sofisticado e diversificado. Assim, espera-se que o aluno, em final do EB, compreenda formas complexas do domínio oral exigidas para o prosseguimento de estudos (compreensão oral); leia com fluência e seja eficaz na seleção das estratégias adequadas ao fim em vista (leitura recreativa, leitura para fins informativos, sobretudo para o estudo); seja

fluyente e adequado na expressão oral em contextos formais; seja natural e correto no uso multifuncional da escrita (escrita não compositiva, escrita compositiva para relato de conhecimento, escrita compositiva para elaboração de conhecimento, onde se inclui a escrita criativa); por último, que desenvolva a consciência linguística (conhecimento explícito) com objetivos instrumentais para a aprendizagem das restantes competências essenciais.

Envolver-se numa investigação, muito em especial a que implica presença e atenção aos contextos, exige paixão: paixão pelas pessoas, paixão pela comunicação, paixão por compreender as pessoas e as situações.

Amado (2009)

Parte II – REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A DISCIPLINA DE PORTUGUÊS E A SUA APRENDIZAGEM

Introdução

Os capítulos anteriores do presente relatório dão conta de uma pesquisa bibliográfica enriquecedora ao nível de conceitos determinantes para a compreensão das representações de alunos de 10.º ano relativamente à disciplina de Português e da sua aprendizagem. Tornou-se também necessária a análise de documentos normativos que sustentam o sistema educativo português em que estes alunos se inscrevem.

Neste momento da dissertação, é nosso objetivo proceder ao enquadramento metodológico e explicar o projeto de investigação, referindo as diferentes partes que o constituem e a forma como foram recolhidos os dados para responder às questões de investigação colocadas, bem como dos resultados obtidos e das conclusões a que chegámos. Para o efeito, procuraremos coerência com o enquadramento teórico-conceptual do estudo, uma vez que “a teoria e o facto não se excluem como, acima de tudo, se apoiam mutuamente em todo o processo de investigação” (Pardal & Correia, 1995, p.27). Iremos, por conseguinte, justificar as opções metodológicas, tendo em conta a problemática investigada e a escolha de métodos e técnicas de investigação.

Capítulo 1 – Enquadramento metodológico

1.1. Apresentação de um estudo de caso

É nossa intenção apresentar o método científico que possibilitou a formalização de um percurso de investigação por se ajustar ao objeto de estudo. Trata-se de um método que direcionou a investigação, determinando a recolha e as técnicas de análise e de interpretação de dados. A metodologia utilizada neste estudo possibilita dar resposta às questões de investigação e alcançar os objetivos a que nos propusemos.

O estudo de caso inscreve-se nesta metodologia por se centrar na compreensão de fenómenos como o da relação com a disciplina de Português e expectativas relativas à esta disciplina e permite uma análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico. Assim, estuda-se a realidade sem a fragmentar e é garantida a respetiva contextualização (Almeida & Freire, 2008; Morgado, 2012). Trata-se de um “modelo artesanal da ciência”, no dizer de Becker (1996), citado por Morgado (2012). Tal designação advém da personalização de que o investigador dota os instrumentos de pesquisa, tendo em conta o objeto investigado. Nesta perspetiva é de salientar o rigor exigido ao professor-investigador que deve distanciar-se para dar sentido à realidade sem a contaminar com a sua perspetiva, embora o seu olhar seja subjetivo, na medida em que também é construtor de interpretações, de significados (Morgado, 2008; Amado, 2013).

Deste modo, situamo-nos num paradigma interpretativo, o que permite ao professor-investigador entrar no mundo dos alunos e compreender os significados e os sentidos que atribuem à disciplina de Português e à sua aprendizagem. Trata-se de um estudo empírico que pretende dar voz a um grupo de alunos, em particular, circunscrito a um determinado contexto.

Recorremos ao estudo de caso enquanto estratégia investigativa (Yin, 2015) por focar os fenómenos a estudar dentro desse contexto e por ter como objetivo “explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2009, p.123). É neste sentido que Yin (2015) sublinha a relevância das questões de investigação porque determinantes da estratégia de estudo a adotar. No estudo de caso, a questão é de saber “Como” e “porquê”.

Assim sendo, o estudo de caso em Educação possibilita a reflexão sobre instâncias particulares num contexto educativo. O caso, por se afirmar um suporte facilitador da nossa compreensão, interessa-nos pelo que tem de único como pelo que tem de comum desde que seja contextualizado. Tem interesse intrínseco, uma vez que tem valor em si mesmo enquanto realidade única (Amado, 2009).

Ludk e André (1986), citados por Amado (2009) apresentam as seguintes características fundamentais dos estudos de caso qualitativos: i) “visam a descoberta”; ii) “enfatizam a interpretação em contexto”; iii) “visam retratar a realidade de forma completa e profunda”; iv) “usam uma variedade de fontes de informação”; v) “permitem generalizações naturalistas e ecológicas”; vi) e “procuram representar os pontos de vista diferentes e, às vezes em conflito, presentes numa dada situação”.

Em síntese, a nossa investigação é um estudo de caso de índole qualitativa por apresentar as características consagradas por Stake (2007):

- 1) é um estudo holístico, uma vez que procuramos compreender o objeto em si mesmo, tendo em conta a globalidade do contexto;
- 2) é um estudo empírico baseado na recolha de informação no próprio contexto educativo em que se inscrevem os participantes;
- 3) é um estudo que exige uma postura o mais naturalista possível, pelo que procurámos evitar qualquer tipo de intervencionismo.
- 4) é um trabalho interpretativo já que se apoia preferencialmente na intuição. Procurámos estar atentos a todos os indicadores relevantes para a compreensão do fenómeno observado.

Fica patente a ideia de centralidade que o investigador ocupa neste processo investigativo pela vertente interpretativa que a estratégia de investigação assume. Esta vertente concilia a dimensão descritiva, dado que uma boa parte do processo assenta na recolha e descrição de aspetos distintos que conformam o contexto em que se realiza a investigação (Morgado, 2012). Daí a importância consignada à investigadora por assumir o papel principal de instrumento de investigação, implicando-se diretamente no contexto.

Por último, observámos o respeito pelos princípios éticos ao longo deste estudo. Depois de aprovada a implementação do estudo pelo diretor do Colégio e de informar os encarregados de educação, os participantes aderiram voluntariamente ao projeto.

Em suma, como se privilegia a profundidade da análise em detrimento da abrangência, complementámos os resultados do questionário com produções escritas. Pretende-se um questionamento sistemático, procurando manter a coerência interna com as questões de investigação (Costa, Neri de Souza & Neri de Souza, 2014). Procedemos, ainda, à análise de conteúdo donde brotaram conclusões circunscritas à relevância dos dados sujeitos à triangulação das diferentes fontes.

1.2. Objetivos e questões de investigação

Este estudo visa a compreensão das relações que os alunos de 10.º ano estabelecem com a disciplina de Português e a sua aprendizagem, no intuito de produzir conhecimento e de poder contribuir para uma possível adequação do processo de ensino e de aprendizagem às necessidades destes alunos. Para o efeito, procurámos i) identificar representações que os alunos têm da disciplina de português e da sua aprendizagem; ii) perceber como é que os alunos avaliam o domínio que têm das competências adquiridas na disciplina e iii) aferir as representações relativas às facilidades/dificuldades e ao relacionamento destes alunos com a disciplina, tendo em conta expectativas pessoais, académicas e profissionais.

Por conseguinte, é nossa intenção dar resposta às seguintes questões de investigação:

- 1- Que importância e valor atribuem os alunos à língua-padrão?
- 2- Como é que os alunos relacionam as expectativas relativamente ao futuro profissional e o uso do português-padrão adquirido em meio escolar?
- 3- Como avaliam os alunos as competências que detêm do Português?
- 4- Que representações evidenciam acerca da disciplina de Português?
- 5- Em que medida as representações que os alunos fazem da disciplina interferem na aprendizagem da língua-padrão?

1.3. Descrição do estudo e metodologia

Almeida e Freire (2008) descrevem as duas perspetivas básicas e gerais que podem conduzir a investigação psicológica e educativa. A primeira, empírico-analítica, é

de carácter mais quantitativo, positivista e experimental enquanto a segunda, humanista-interpretativa, revela ser mais qualitativa e naturalista. Relativamente a esta segunda perspetiva, referem as suas especificidades e o seu carácter marcadamente antipositivista, mais dinâmico, fenomenológico, mais associado à história individual e aos seus contextos e, portanto, mais adequado à realidade psicoeducativa, implicando, frequentemente, o recurso à própria perspetiva dos sujeitos implicados nas situações. A este propósito, estes autores (Almeida & Freire, 2008, p.25) afirmam:

«A par dos comportamentos observáveis, torna-se necessário conhecer os sistemas de crenças e de valores, os sistemas de comunicação e de relação, bem como as suas representações para os indivíduos ou grupos em causa. Interessa atender, com especial atenção, aos significados e às intenções das ações humanas. Assim se explica, então, a importância atribuída aos métodos mais qualitativos que quantitativos, aos métodos mais holísticos e ideográficos que “manipulativos” e “nomotéticos”».

Esta posição é partilhada por diversos autores. Nesta mesma linha, Merriam (2002) defende que a abordagem metodológica, centrada nas perspetivas dos sujeitos envolvidos, oferece grandes potencialidades à investigação educativa. O paradigma interpretativo subjaz a esta orientação metodológica. Neste paradigma, a educação é encarada como um processo e como uma experiência vivida, com todo o dinamismo daí decorrente. A compreensão deste processo e do seu significado representa um dos objetivos da investigação. Esta compreensão é construída sobre um processo indutivo ancorado numa observação intensiva. Trata-se de uma compreensão que constitui, em si mesma, uma finalidade. Não se pretendendo extrapolar, generalizar ou predizer as ocorrências dos fenómenos.

A investigação de cariz qualitativo tem vindo, efetivamente, a ganhar terreno no campo da educação sobretudo a partir dos meados dos anos 80 do século passado. Morgado (2012) salienta o contributo de diversos investigadores como Goetz e Le Compte (1988), Erickson (1986), Guba (1989) e Bogdan e Biklen (1990) que têm em comum a forma de recolher os dados e o objeto de estudo. Assim, os dados são recolhidos no local onde ocorre o fenómeno, indagando-se o seu significado na complexidade da realidade natural em que se produzem (Morgado, 2012). O carácter específico da realidade educativa que se proclama dinâmica e interativa encontra, na

investigação qualitativa, o objetivo de compreender os sujeitos com base no seu ponto de vista.

Os métodos qualitativos facultam, deste modo, a primazia da experiência subjetiva como fonte de conhecimento, o estudo de fenómenos a partir da perspetiva do outro e o interesse em conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir (Almeida & Freire, 2008). Efetivamente, estes métodos interessam o campo da Educação pela necessidade de se posicionar na perspetiva do outro como condição prévia ao conhecimento e à compreensão do seu comportamento que resulta do significado que têm para si as pessoas, as coisas e as condições. Estes significados são produzidos pela interação e interpretação do sujeito.

Capítulo 2 - Contexto de recolha de dados

2.1. O macrocontexto: a especificidade de uma escola

O presente estudo de carácter qualitativo em Educação encontrou os seus participantes num colégio do distrito de Aveiro. Pela sua localização geográfica no limite sul do concelho de Vagos e contígua ao concelho de Mira, junta alunos de proveniência rural bastante alargada. Estes alunos cujas famílias manifestaram preferência pelo colégio tinham ao seu dispor os agrupamentos de escolas de Vagos e de Mira.

Para a caracterização desta instituição existe o projeto educativo que inclui um ideário, onde se justifica a sua razão de ser. O colégio reclama uma identidade religiosa católica que encara a educação como “um trunfo indispensável à humanidade na construção de ideias de paz, de liberdade e de justiça social”¹. Neste documento, reconhece-se o papel decisivo para o desenvolvimento total da pessoa, pelo que contempla as várias dimensões: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritual. Não obstante o perfil católico que desenha a sua identidade, o colégio procura salvaguardar o respeito pelas convicções e tradições de cada um. É sua intenção preparar os formandos para a elaboração de pensamentos autónomos e críticos e para formularem os seus próprios juízos de valor, de modo a poderem decidir, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. Por conseguinte, os princípios educativos por que se rege assentam em valores humanos e cristãos.

Parte das instalações que constituem o colégio foram edificadas, em 1934, em terrenos cedidos pelo povo, com o propósito de organizar uma Congregação que se dedicasse a obras sociais a favor do proletariado (Rocha & Frade, 1990), tendo por diretor P. António Martins Baptista. A sua história é, portanto, marcada pelo serviço educativo com carácter moral e religioso, tornando-se, em 1960, no Seminário de Nossa Senhora da Apresentação. Em 1975, abre as portas a alunos e alunas em regime de externato.

¹ UNESCO (1996, p. 11). *Educação, um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa

Este é um estabelecimento de ensino, integrante da rede pública com contrato de associação com o Ministério de Educação desde 1985, pertence à diocese de Aveiro e goza de paralelismo e autonomia pedagógica. A sua oferta educativa abarca o ensino básico (2º e 3º ciclos) e o ensino secundário, totalizando 33 turmas. No ensino básico do 3º ciclo, para além do currículo regular de 7.º, 8.º e 9.º anos, oferece o Curso Vocacional de Práticas Manuais e Tecnológicas. No ensino secundário, foram ministrados os seguintes cursos, no ano letivo de 2014/2015:

- Curso de Ciências e Tecnologias
- Curso de Línguas e Humanidades
- Curso Profissional de Técnico de Restauração: Cozinha e Pastelaria
- Curso Profissional de Técnico de Restauração: Restaurante e Bar
- Curso Profissional de Técnico de Vendas – Curso Vocacional de Instalações Elétricas.

Tal diversidade de oferta formativa resulta da tentativa de dar resposta às necessidades dos diferentes públicos que o colégio acolhe. Aliás, o leque de escolha é alargado no ano letivo de 2015/2016, incluindo o Curso Profissional de Técnico de Auxiliar de Saúde, no intuito de ir ao encontro de perfis escolares particulares.

As linhas de orientação da ação desta instituição prendem-se com objetivos de sucesso escolar que passa por um trabalho colaborativo dos concelhos de turma e do gabinete de psicologia (dois psicólogos) que acompanham de perto os educandos junto dos diretores de turma, no intuito de ajustar quanto possível as orientações e apoios de que necessitam. Neste sentido, são disponibilizados apoios nas disciplinas de currículo regular nos vários ciclos de acordo com as dificuldades apresentadas.

Responder às necessidades educativas de todos os alunos e melhorar os resultados escolares constituem, portanto, duas finalidades do *Projeto Educativo* (2011-2015) que se traduzem em diversas estratégias de apoio como Programas Educativos Individuais (PEI), tutoria, pedagogia diferenciada, atividades de compensação, apoio psicológico, apoio de Português Língua Não Materna (PLNM).

O colégio acolhe alunos com necessidades educativas especiais (NEE) que beneficiam do acompanhamento de docentes em educação especial. Estas duas professoras trabalham em colaboração com os restantes professores em modalidades distintas de acordo com a situação particular de cada aluno. Assim, podem auxiliar em

contexto de sala de aula outro professor ou acompanham os alunos em grupos mais restritos nas aulas de apoio suplementares. Mediante as especificidades de cada aluno, alguns têm um currículo específico individual (CEI) que integram disciplinas alternativas como Língua Portuguesa Funcional, Matemática Funcional, Oficina de Teares, Cidadania, Núcleo de Ervas e Aromas, Educação Para a saúde, entre outras.

Enquanto escola defensora de uma formação e crescimento harmonioso e equilibrado nas várias dimensões da pessoa, o colégio disponibiliza vários núcleos (ténis de mesa, vólei, basquete, teatro, vela...), chegando a mobilizar o empenho de alunos que suplanta o mero propósito de uma atividade de tempos livres.

A Educação Moral e Religiosa Católica, encontros de escolas católicas, a biblioteca escolar, as atividades de complemento curricular (desporto, teatro, música), a promoção e educação para a saúde, as festas da Comunidade Educativa, assim como projetos de atividades solidárias afiguram-se medidas estratégicas que concorrem para a promoção da formação integral da pessoa.

Os alunos podem ver reconhecido o seu mérito com o Prémio de Mérito Padre João Mónica da Rocha, atribuído anualmente, pelo desempenho escolar com resultados de excelência; por revelarem atitudes exemplares de superação das suas dificuldades ou por realizarem atividades curriculares ou de complemento curricular de relevância. Trata-se de uma medida motivadora que responde à intenção de promover o sucesso escolar, bem como de fomentar a participação cívica e a cooperação.

Relativamente aos recursos humanos, o colégio dispõe de dois psicólogos responsáveis pelo acompanhamento específico e pela orientação vocacional dos alunos; e de 75 professores que pertencem ao quadro. A direção procura responder às inquietações do grupo docente no que toca ao processo de ensino e aprendizagem, facultando sessões de formação na própria instituição. Deste modo, pretende-se completar um projeto de formação pessoal com as necessidades emergentes do contexto específico do colégio. A ação educativa encontra-se auxiliada por cerca de 60 funcionários, entre os quais assistentes operacionais, assistentes técnicos e outros assistentes.

A qualidade do processo de ensino-aprendizagem é regulada por vários indicadores sujeitos a análise sistemática nos diversos conselhos realizados ao longo do ano (Taxas de transição, percentagem de turmas com comportamento Bom ou Muito

Bom, resultados dos exames nacionais, entre outros) e por um processo reflexivo de auto e heteroavaliação que se traduz na avaliação de desempenho dos docentes.

No que diz respeito ao espaço físico, saliente-se o ambiente rural e natural em que se encontra este estabelecimento de ensino. Aliás, veja-se como o símbolo do colégio representa de forma harmoniosa a alusão ecológica e o ideário que exprime a citação de Lucas (Lc 2, 52): “*sapientia et gratia Dei super illum*”. Eis a razão de ser do slogan: «crescer em graça e sabedoria». Assim, o espaço físico parece estar em sintonia com os princípios educativos que regem o colégio. Rodeado pela natureza, o estabelecimento constitui-se por um complexo de três edifícios que juntam os alunos por ciclos com um total de 58 salas de aula. Tem dois laboratórios de Ciências da Natureza, um de Biologia e dois de Físico-Química, uma sala de audiovisuais, três salas de informática, uma sala de ballet e de expressão dramática, duas salas de desdobramento, a secretaria, a caixa escolar, um bar, sala de convívio para os alunos, salão de festas e capela. As instalações oferecem ainda uma cantina e cozinha, uma sala de convívio de professores e pessoal não docente, salas de trabalho para professores e uma sala para reuniões. Vários espaços destinados quer a aulas curriculares quer a atividades de complemento curricular encontram-se em torno do complexo de edifício principal, tais como um edifício com duas salas de música, três recintos polidesportivos descobertos, dois pavilhões polidesportivos, uma piscina coberta, quatro oficinas para Educação Visual e Tecnológica, e seis oficinas para formação profissional.

2.2. O microcontexto

Os dados para o estudo foram recolhidos junto de uma turma de 10.º ano de escolaridade do curso científico-humanístico com alunos das variantes científico-tecnológica e línguas e humanidades. Resulta, desde logo, uma divisão natural pela opção da variante. Ainda dentro de cada uma das variantes, temos alunos com rendimentos escolares diferentes. Deste modo, a turma é heterogénea não só por coexistirem duas áreas de estudos, mas também pelo desempenho revelado no decorrer das aulas, por meio da avaliação contínua.

Neste contexto, o estudo de caso, de índole qualitativa, afirma-se como a estratégia de investigação indicada para propiciar elementos importantes capazes de alterar e melhorarem as práticas pedagógicas (Morgado, 2012). Sendo esta uma

situação educativa única, pretende-se conduzir um estudo de caso contextualizado nesta situação específica.

No intuito de proceder a uma adequada caracterização dos elementos, foi aplicado um inquérito por questionário, disponibilizado em formato digital *online* (Google doc). Pretende-se a caracterização relativa a dados pessoais e do ambiente familiar (socioeconómico e cultural) dos indivíduos que participaram no estudo.

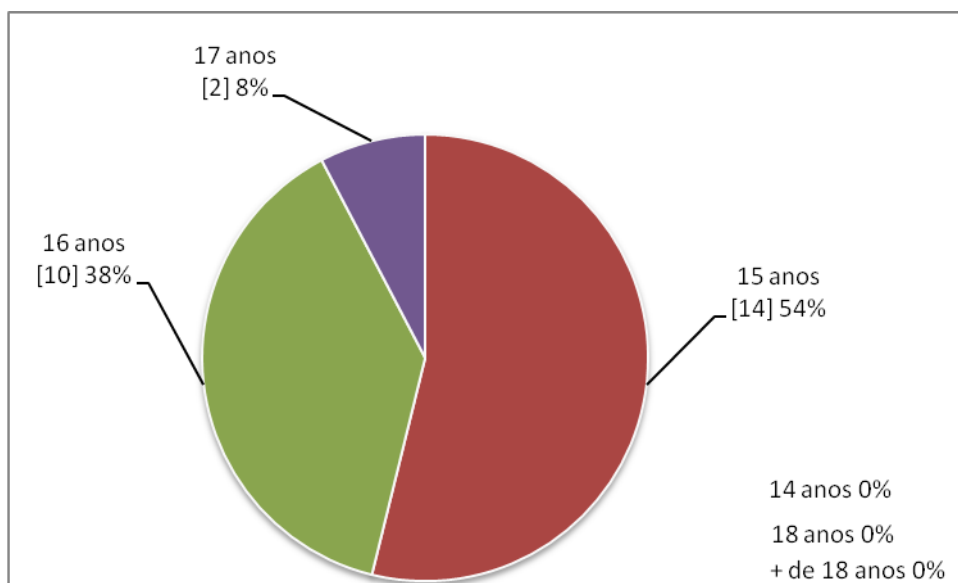


Gráfico 1 – Caracterização dos alunos quanto à idade

Como podemos ver pelo gráfico apresentado, os alunos situam-se num intervalo de 15-17 anos. Pelos processos individuais dos alunos, apenas um se encontra a frequentar o colégio pela primeira vez, tendo vindo de França, onde morava, apesar de ter feito a sua escolaridade na Suíça.

Dos 31 alunos inquiridos ao questionário anónimo e de carácter voluntário, responderam apenas 26, dos quais 20 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Apenas 2 não têm nacionalidade portuguesa, apesar de 3 terem nascido no estrangeiro.

2.3. O perfil escolar e sociocultural

Dos alunos que responderam ao questionário, 10 frequentam o curso Científico-Tecnológico e 16 o curso de Línguas e Humanidades. Entre eles há alunos que

registam um percurso escolar bem sucedido e cerca de um terço acusa já ter experienciado o insucesso escolar. Veja-se a esse propósito o gráfico 2.

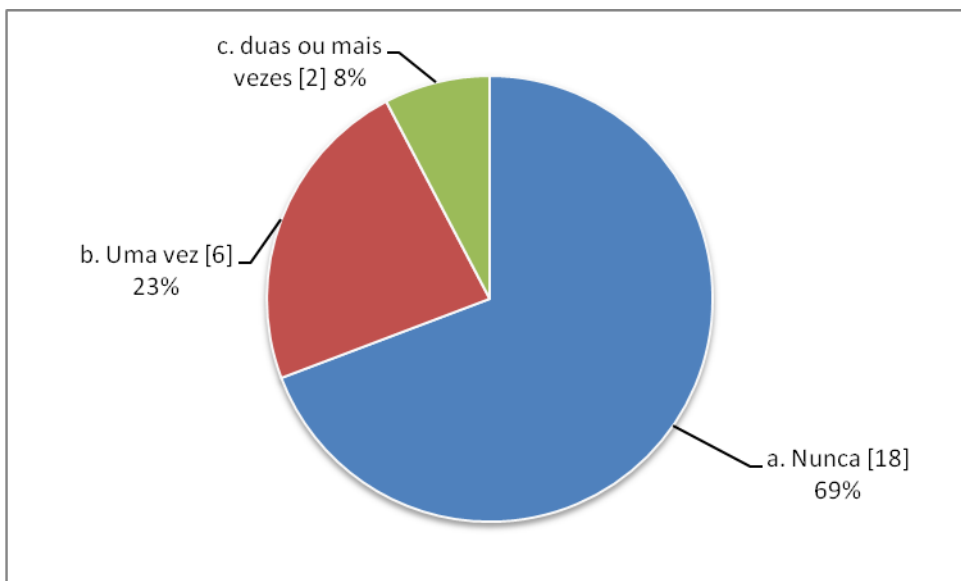


Gráfico 2 – Reprovações em anos anteriores

O grau de instrução dos pais e das mães dos inquiridos, bem como a sua situação profissional ajudam-nos a entender melhor a caracterização sociocultural dos alunos, contribuindo para responder a questões levantadas neste estudo. Efetivamente, verificámos que, na globalidade, o nível de escolaridade dos pais situa-se predominantemente no ensino básico (6.º e 9.º ano), ao passo que as mães já apresentam uma instrução mais elevada com o 12.º ano de escolaridade, sendo residual o número de pais e mães com formação académica. Apenas 7,7 % dos pais e 7,7% das mães possuem uma licenciatura, o que corresponde a dois pais e duas mães.

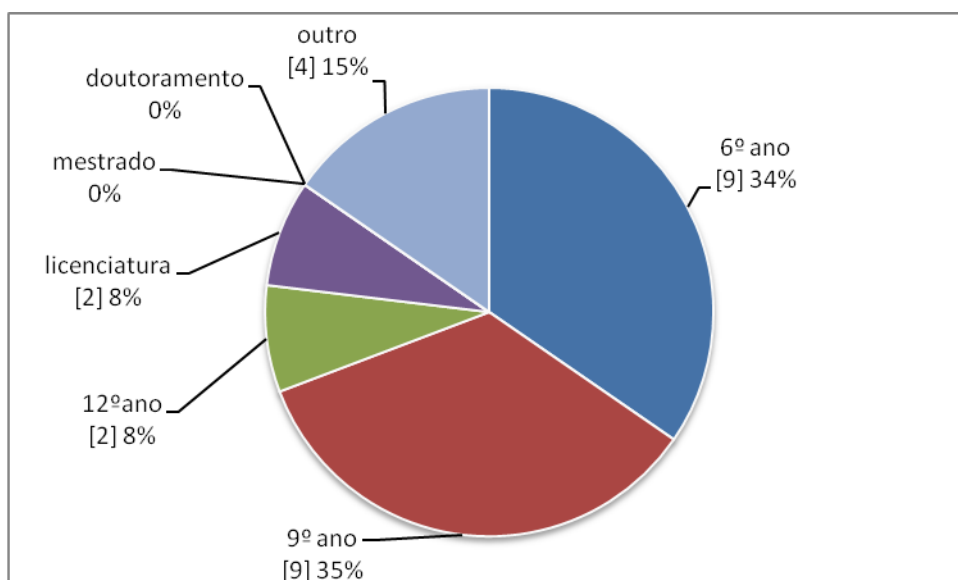


Gráfico 3 – nível de escolaridade dos pais

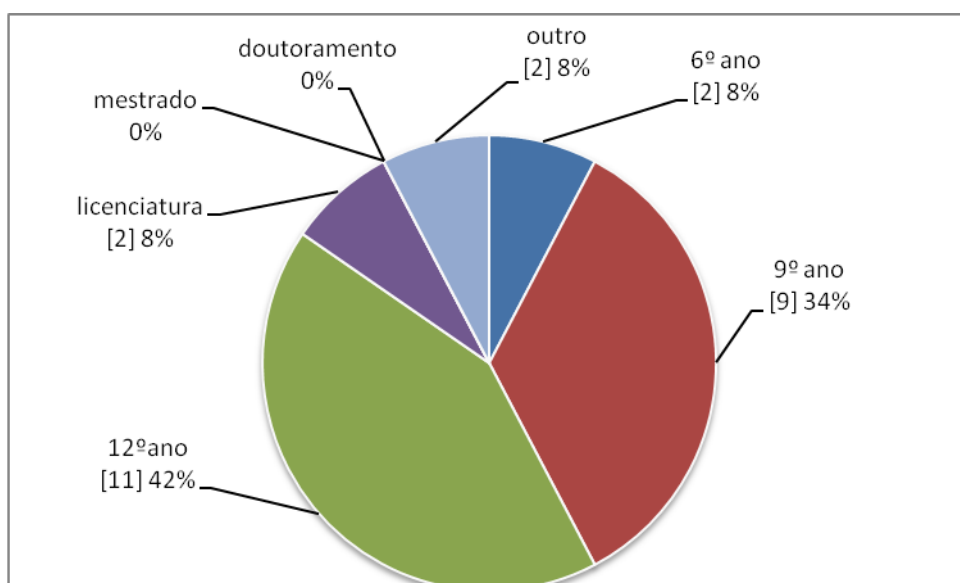


Gráfico 4 – nível de escolaridade das mães

As profissões que os pais (quadro 1) e as mães exercem são reveladoras do predomínio de um baixo grau de instrução. É de notar, no entanto, que são as mães que mais sofrem de desemprego, com 26,9% contra 7,7% apesar de terem estudado durante mais tempo. 46,2% dos pais trabalham por conta própria ao passo que 57,7% das mães trabalham por conta de outrem.

Quadro 1 – Profissões dos pais e das mães

Profissões dos pais	Número de incidência
Gerente de padaria/pastelaria	1
Operador de máquinas	1
Operário (fabrica manilhas)	1
Padeiro/pasteleiro	3
Vendedor de material para construção civil	1
Ladrilhador	1
Pedreiro	1
Contramestre de pintura e gesso	1
Construtor civil	2
Pintor civil	2
Empresário	1
Empregado de balcão	1
Funcionário da câmara	1
Mediador de seguros	1
Professor	2
Comerciante	1
Motorista	1
Agricultor	1
Camionista	2

Profissões das mães	Número de incidências
Esteticista	2
Cabeleireira	2
Auxiliar	5
Doméstica	1
Trabalhadora independente	1
Empregada de mesa	1
Comerciante	1
Técnica de contas	1
Empregada de mesa	1
Motorista	1
Operária fabril	1
Educadora de infância	1
Professora	1

Consideramos que as atividades desenvolvidas em contexto familiar também são um bom indicador do perfil sociocultural destes alunos. Verificámos que os alunos passam bastante tempo com a família, 50% passam mais de quatro horas diariamente com a família. Essa vivência em família privilegia as tarefas domésticas que ocupam um

lugar de destaque para 20% dos inquiridos, vindo em segundo lugar as festas familiares e, em terceiro, os passeios. Ficam as atividades de pendor cultural (a leitura de obras clássicas e contemporâneas, o cinema, concertos) relegadas para um plano muito secundário (Gráficos 5 e 6).

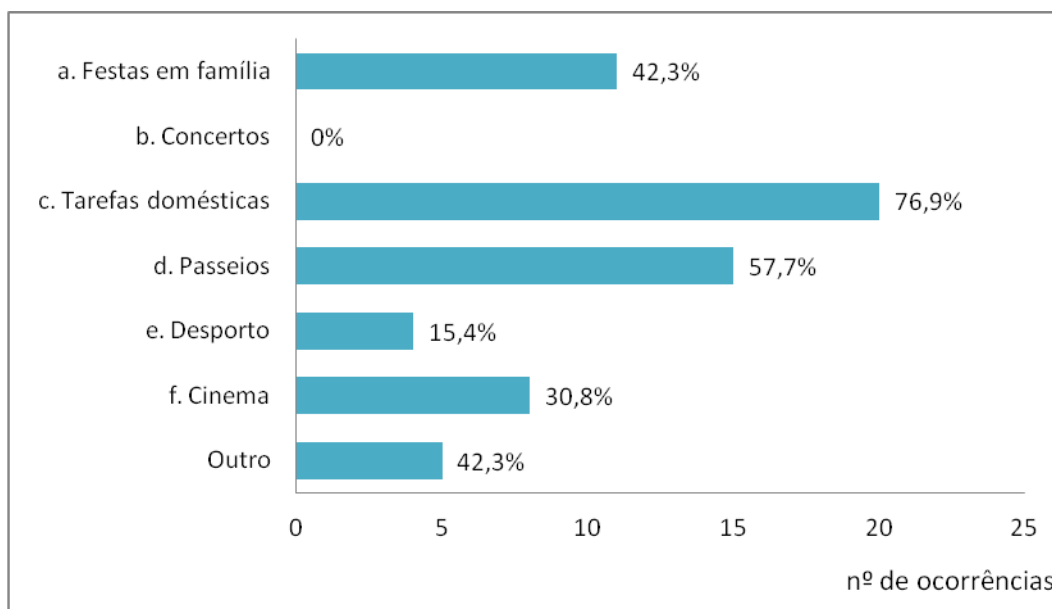


Gráfico 5 – Atividades realizadas com a família

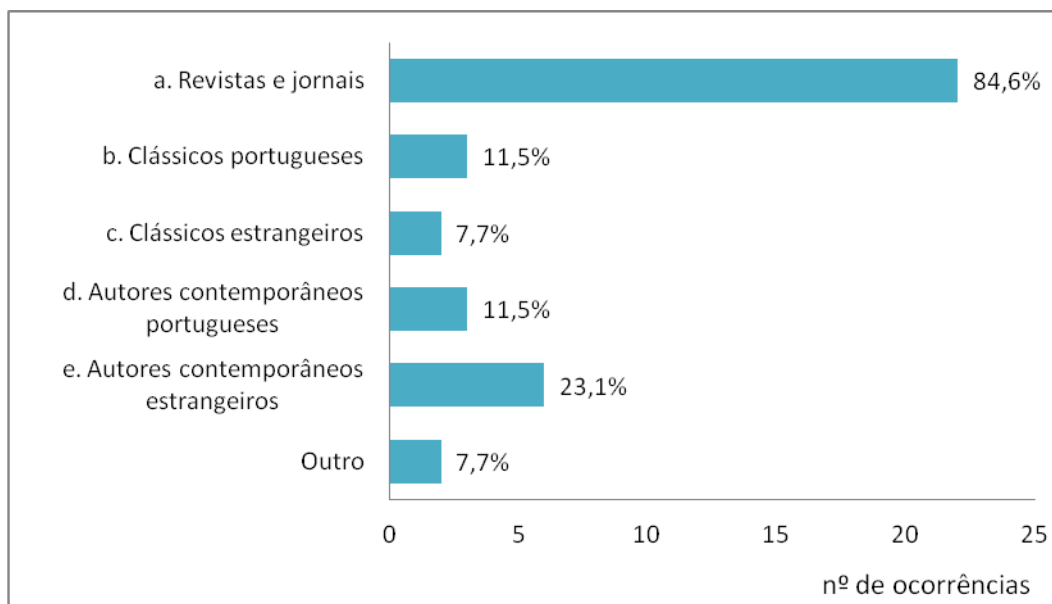


Gráfico 6 – Hábitos de leitura

Conclui-se desde já que os inquiridos são provenientes de um meio sociocultural pouco estimulante no domínio cultural.

Contrariando a tendência do meio familiar, entre os inquiridos somente um aluno não tenciona continuar a estudar para além do 12.º ano de escolaridade. Para a maioria destes alunos, de facto, ingressar no ensino superior surge como uma sequência natural do processo de formação e única forma de ter uma profissão. A formação académica parece, assim, garantir as expectativas de um futuro socioprofissional melhor.

2.4. Fases do estudo empírico

O trabalho de campo seguiu várias etapas de acordo com uma planificação prévia. No quadro, abaixo indicado, apresenta-se a gestão do tempo dividido por três fases.

Quadro 2 – Fases do estudo empírico

Fases do estudo Empírico	
1.ª fase	<i>Instrumento de recolha de dados: inquérito por questionário</i> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração e testagem - Aplicação da versão definitiva à turma que participou no estudo
2.ª fase	<i>Instrumento de recolha de dados: produções escritas</i> <ul style="list-style-type: none"> - Definição de tema(s) para produção escrita dos inquiridos
3.ª fase	<i>Análise dos dados recolhidos</i> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de categorias
4.ª fase	<i>Análise e discussão dos resultados</i>

Depois de uma primeira análise das respostas dadas ao inquérito por questionário, surgiu a necessidade de as aprofundar. Para o efeito, a produção escrita afigurou-se a mais apropriada. Recorreu-se à análise de conteúdo para o tratamento de dados no intuito de estruturar a informação e de potenciar a revelação de “indícios invisíveis” (Bardin, 2014, p.147). Procedeu-se, então, à triangulação dos dados recolhidos em ambos os instrumentos pela convergência das informações das diferentes fontes. Yin afirma, neste sentido, “com a convergência de evidências, a triangulação dos dados ajuda a reforçar a validade do *construto* do seu estudo de caso” (2015, p. 125).

2.4.1. Instrumentos de recolha de dados: inquérito por questionário

O inquérito por questionário apresentou-se como um importante instrumento de recolha de dados pela versatilidade que proporciona. Permitindo modalidades de perguntas diversas, o questionário torna-se vantajoso por garantir o anonimato e, por conseguinte, a autenticidade das respostas (Pardal & Correia, 1995).

A laboriosa construção deste instrumento de recolha de dados decorreu durante os meses de fevereiro e março de 2015. Sofreu várias correções, de modo a adequar-se às questões de investigação do estudo em causa sem se tornar demasiado exaustivo para o público-alvo. Nesta medida, foram suprimidas perguntas consideradas redundantes e reformuladas outras. No intuito de garantir a validade interna, impôs-se a necessidade de fazer um pré-teste no dia 9 de março de 2015, junto de alunos em situação homóloga. As respostas não foram consideradas neste estudo, tendo servido apenas o propósito de testar a clareza e a pertinência das perguntas, de acordo a informação pretendida.

A versão final do questionário (anexo 1) foi, então, disponibilizado *online* (Google Doc) para preenchimento informático dos alunos que constituem o universo deste estudo, entre dia 17 e 19 de março de 2015, garantindo-se deste modo o anonimato. Da combinação de perguntas de respostas fechadas e abertas, de escolha múltipla e de avaliação resultou este questionário que procura dar resposta às questões de investigação, de acordo com os objetivos do presente estudo.

É de toda a importância frisar, todavia, o facto de que não se pretende esgotar as representações que os alunos têm acerca da disciplina de Português e da sua aprendizagem com este instrumento de investigação, embora as questões abertas nos convidem a uma análise dotada de alguma profundidade. Recorremos ainda a produções escritas que facultaram o aprofundar de alguns itens.

São sete as secções que constituem o questionário, sendo a primeira parte destinada à recolha de informação genérica dos inquiridos, como a idade, sexo, nacionalidade e local de nascimento. A segunda secção tem por objetivo a caracterização sociocultural da família, contemplando os níveis de instrução, a situação profissional, as atividades em família e os hábitos de leitura dos pais. Estes dados estão na base da caracterização do micro-contexto.

A terceira parte aborda questões sobre o perfil linguístico e cultural dos alunos inquiridos. Estes foram questionados sobre as atividades culturais e desportivas

realizadas fora da escola, sobre a(s) língua(s) faladas em casa, os registos de língua e as diversas situações de comunicação; com quem comunicam mais, por que meios (skype, telefone, cartas, mensagens, redes sociais, conversa presencial), que assuntos dominam as conversas de acordo com os intervenientes; e hábitos de leitura e de escrita. Ainda nesta secção, os alunos foram solicitados a exprimir a sua opinião sobre o contributo das pessoas para a aprendizagem da língua e manifestaram a sua intenção quanto ao prosseguimento de estudos para além do 12.º ano.

Na quarta parte procurámos delinear perfis e percursos escolares. Sendo assim, a nossa atenção centrou-se sobre o envolvimento escolar e a forma como gerem as suas aprendizagens na disciplina de Português. Interrogamos os alunos quanto à sua pertença a núcleos; se reprovaram em anos anteriores; como avaliam a sua competência comunicativa oral e escrita em português; sobre estratégias de aprendizagem quer na superação de dificuldades quer no aprofundamento de conhecimentos; em quem procuram ajuda; e que resultados pretendem obter.

Na quinta secção, dá-se o enfoque às representações dos alunos acerca da disciplina de Português. Para o efeito, os alunos definiram a disciplina, recorrendo a três adjetivos; referiram-se à importância que a disciplina tem para eles; avaliaram o contributo da disciplina para a compreensão de enunciados orais e escritos, a expressão oral e escrita, a aquisição e enriquecimento do vocabulário, a comunicação noutras disciplinas; pronunciaram-se sobre o facto de a disciplina de Português promover ou não o bom uso do português-padrão e quanto ao gosto por esta disciplina.

Ainda no campo das representações, a sexta secção centra-se na perspetiva dos alunos sobre o professor e a aprendizagem do português-padrão. Respondendo às perguntas sobre o contributo de outras disciplinas para a aprendizagem do português-padrão e sobre a forma como os professores de Português falam comparativamente com aos outros professores e aos pais, procurámos compreender a perceção dos alunos face ao papel do professor na aprendizagem do português-padrão.

A sétima e última parte deste questionário procura caracterizar os inquiridos quanto às suas expectativas. Desta forma, perguntámos-lhes se consideram que a disciplina os prepara para o ensino superior e que curso desejariam vir a frequentar.

Veja-se o quadro 3 que apresenta a estrutura do questionário e os objetivos inerentes às perguntas colocadas.

Quadro 3 – Objetivos e perguntas do inquérito por questionário

Objetivos	Perguntas
I - Caracterizar os alunos através de dados gerais.	1. Idade 2. Sexo 3. Nacionalidade 4. Local de nascimento
II - Caracterizar o meio sociocultural do aluno e hábitos comunicacionais em família.	5. Habilitações literárias dos pais 6. Situação profissional dos pais 7. Atividades em família. 8. Hábitos de leitura dos pais.
III - 3.1. Definir o perfil linguístico ou os perfis linguísticos e cultural dos alunos; 3.2. Caracterizar a relação que os alunos têm com a língua portuguesa: - nas leituras que faz; - na comunicação oral e escrita.	9. Atividades culturais e/ou desportivas realizadas fora da escola. 10. As línguas que fala em casa. 11. Em que medida as pessoas (pais/ irmãos, professores, amigos/colegas, outros) contribuem para a aprendizagem da língua portuguesa. 12. Que registo da língua portuguesa usa e em que situações. 13. Com quem costuma comunicar mais. 14. Por que meios costuma comunicar com pais, amigos e colegas (net, mensagens, skype, telefone, cartas, em conversa presencial) e porquê. 15. Que assuntos costumam dominar as conversas com a família, os amigos, os colegas. 16. Hábitos e géneros de leituras. 17. Hábitos e objetivos de escrita nos tempos livres.
IV - 4.1. Definir perfis de alunos quanto ao seu envolvimento escolar, a orientação vocacional e o aproveitamento escolar; 4.2. Caracterizar a forma como os alunos gerem as suas aprendizagens na disciplina de Português.	18. Se pertencem a um núcleo / Qual. 19. Em que o curso se encontra matriculado. 20. Se reprovou. 21. Como avaliam a sua competência comunicativa oral e escrita em português. 22. Caso tenham dificuldades, quais as estratégias adotadas para ultrapassar as dificuldades. 23. Em quem procuram ajuda para ultrapassar as dificuldades. 24. Que resultados pretendem obter na disciplina. 25. Se tomam medidas para aprofundar conhecimentos escolares.

V - Definir representações da disciplina de Português.	<p>26. O que os alunos entendem com “disciplina de Português”, descrevendo-a em três adjetivos.</p> <p>27. Que importância tem a disciplina de Português.</p> <p>28. Em que medida as aulas de Português contribuem para a compreensão de enunciados orais e escritos, para a aquisição e enriquecimento do vocabulário, para a expressão oral e escrita, e para a comunicação de outras disciplinas.</p> <p>29. Se os alunos gostam da disciplina de Português e porquê.</p>
VI - Caracterizar a perspetiva dos alunos sobre a forma como os professores falam.	<p>30. Se os professores de outras áreas disciplinares contribuem para a aprendizagem do português-padrão.</p> <p>31. Se o professor de Português fala de forma diferentes dos pais e dos outros professores.</p>
VII - Caracterizar as expectativas dos alunos relativamente ao futuro pessoal, profissional e social.	<p>32. Se os alunos pretendem continuar a estudar depois do 12º ano.</p> <p>33. Se considera que a disciplina de Português prepara para o ensino superior.</p> <p>34. O curso que desejariam vir a frequentar.</p> <p>35. A importância que a disciplina de Português tem para a valorização pessoal do aluno e a justificação para tal.</p>

2.4.2. Instrumentos de recolha de dados: produções escritas

As produções escritas surgiram como uma alternativa à entrevista pelas limitações que esta última apresenta. Efetivamente, as produções escritas revelaram-se bastante importantes na economia de tempo, sem prejuízo do desenvolvimento dos temas sujeitos a reflexão por parte dos alunos, e contribuíram para aprofundar a questão da importância da disciplina de Português. Neste sentido, procurámos limitar uma possível contaminação da informação que o imperativo da falta de tempo tantas vezes acarreta, assim como a fraca possibilidade de aplicação a todos os participantes neste estudo (Pardal & Correia, 2011). Os alunos gozaram de toda a liberdade na abordagem do tema para redação de um texto de opinião que, caso desejassem, podiam não assinar. Desta forma pretendemos recolher as representações dos alunos na forma mais autêntica e espontânea, mas desenvolvida no intuito de completar as respostas às questões abertas do questionário.

Capítulo 3 – Análise e discussão dos dados recolhidos

3.1. Construção das categorias

Pardal e Correia definem a análise de conteúdo como uma “técnica de investigação através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição de um conteúdo de comunicação” (1995, p. 72). Desta análise decorre, portanto, a captação de ideias e de significados da comunicação. Por outras palavras, trata-se de uma técnica de investigação que conduz à reconstrução de significados a partir da decomposição de um discurso e da identificação de representações para uma categorização de fenómenos. Para Bardin (2014), a análise de conteúdo permite realçar o sentido da mensagem implícita. Assim sendo, a análise de conteúdo parte da descrição analítica que consiste na exploração do texto no sentido da sua codificação em diferentes categorias e subcategorias. Na ótica da autora, são as inferências (ou deduções lógicas) que permitem a interpretação.

Bardin trilha três etapas a ter em conta na análise qualitativa: a pré-análise; a exploração do material; e os tratamentos dos dados, a inferência e a interpretação. A pré-análise tem por objetivo a organização a partir de uma primeira abordagem designada de “leitura flutuante”, da seleção de documentos e a revisão, caso se justifique, dos objetivos norteadores do estudo. A exploração do material consiste na definição de categorias que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, consoante as características que partilham os elementos segmentados do discurso. Resulta, deste modo, a simplificação de dados em bruto, tornando evidentes “índices invisíveis”. Isto leva a autora a afirmar que a “decomposição-reconstrução desempenha uma determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente” (Bardin, 2014, p. 147).

A autora apresenta cinco condições essenciais para garantir a qualidade das categorias:

- 1 - a exclusão mútua – cada unidade de registo cabe apenas numa categoria;
- 2 - a homogeneidade – um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- 3 - a pertinência – as categorias devem estar de acordo com os materiais selecionados, o quadro teórico de que partem e dos objetivos de investigação;

4 – a objetividade e a fidelidade – o grau de subjetividade é reduzido com a definição clara de critérios e homogeneidade na codificação;

5 - a produtividade – os resultados são férteis quando produzem hipóteses novas, contribuindo para novos estudos.

A terceira etapa corresponde ao tratamento de dados, através da sua descrição, da construção de inferências e posterior interpretação dos resultados.

No quadro (4) que a seguir se apresenta, indicamos as categorias e subcategorias que emergiram das respostas dos alunos ao questionário e das produções escritas. Da análise de conteúdo distinguimos três grupos de categorias: um núcleo de categorias em torno das dimensões que os alunos atribuem à língua (objeto e meio de estudo na disciplina de Português e, provavelmente, por isso associada à própria disciplina de Português pelos alunos); outro em torno das representações sobre a disciplina de Português; e um terceiro que diz respeito às aprendizagens.

Quadro 4 – Macrocategorias, categorias e subcategorias por instrumentos de recolha de dados

Macrocategorias	Categorias	Subcategorias	Instrumentos
A) DIMENSÕES DA LÍNGUA	C1. Dimensão socio-afetiva da língua	C1.1. Comunicar para (com)viver	Questionário: Perguntas 13.,14 e 15. Produções escritas
	C2. Dimensão criativa da língua	C2.1. Caráter intimista da escrita C2.2. Hábitos de leitura	Questionário: Perguntas 16. e 17 Produções escritas
	C3. Dimensão cognitiva da língua	C3.1. A língua: um veículo para o conhecimento	Questionário: Perguntas 11., 12., 17. e 18. Produções escritas
	C4. Dimensão linguístico-comunicativa	C4.1. Perceção do carácter formal da língua	Questionário: Perguntas, 11. e 12. Produções escritas
	C5. Dimensão sociocultural da língua	C5.1. A língua vista como meio de integração académica e socioprofissional	Questionário: Pergunta 34. e 35. Produções escritas
B) VALORES ATRIBUÍDOS À DISCIPLINA DE PORTUGUÊS	C6. Valor utilitário	C6.1. Uma porta de acesso ao Ensino Superior C6.2. A dimensão transversal da disciplina de Português	Questionário: Perguntas 27., 28. e 29. Produções escritas
	C7. Valor estético-cultural	C7.1. A disciplina e a promoção da cultura	Questionário: Perguntas 27. e 29. Produções escritas
	C8. Valor afetivo	C8.1. A pluralidade de relacionamento com a disciplina	Questionário: Perguntas 26. e 30. Produções escritas
C) APRENDIZAGENS	C9. Gestão das aprendizagens	C9.1. Consciência das dificuldades nos domínios da expressão oral e escrita e da leitura C9. 2. Estratégias de estudo: a repetição de um modelo escolar.	Questionário: Pergunta 21. Perguntas: 23. e 25.
	C10. Perceção do aluno face ao papel do professor	C10.1. O professor de Português visto como agente central na aprendizagem da língua C10.2. O contributo dos professores das diversas disciplinas	Questionário: Perguntas: 11. e 23. Perguntas: 31. e 32.

Graças à análise de conteúdo foi possível explorar um caminho de investigação capaz de contribuir para a compreensão das representações que os alunos de 10.º ano fazem sobre a disciplina de Português e da sua aprendizagem. Procuramos, deste modo, estabelecer uma relação entre as descrições objetivas que a investigadora possui e os fatores que determinaram as suas características. Trata-se de um processo que se traduz, pelo estabelecimento de inferências ou de deduções lógicas (Morgado, 2012). Com efeito, as categorias que emergiram da análise de conteúdo contido nos instrumentos de recolha de dados foram organizadas e reorganizadas, num processo de decomposição e recomposição, até chegarmos à estrutura exposta no quadro 4. Foram utilizados três sistemas de categorias, que correspondem a três macrocategorias, para a organização das inferências que tomaram forma nas categorias e subcategorias aí referidas. Esta categorização emergente possibilita a compreensão das relações entre as conceções dos alunos relativamente às realidades observadas (as representações da disciplina de Português e a sua aprendizagem) e à forma como elas interferem uma na outra.

3.2. Análise e discussão de dados

3.2.1. Dimensões da língua

Este primeiro sistema de categorias que definimos contribui para a definição de um perfil linguístico e cultural bem como para caracterizar a relação que os alunos cultivam com a língua. Assim sendo a língua assume, para os alunos inquiridos, as cinco dimensões a seguir apresentadas:

- A – Dimensão socio-afetiva
- B – Dimensão criativa
- C – Dimensão cognitiva
- D – Dimensão linguístico-comunicativa
- E – Dimensão sociocultural

Colocamo-nos “no terreno das palavras herdadas, quando tratamos de pensar o ensino do Português numa perspetiva em que todo o professor (neste caso, também a investigadora) inevitavelmente deve colocar-se: a de uma ampla reflexão sobre a língua, sobre os seus “herdeiros”, sobre o destino que eles têm dado àquela herança, sobre a relação da língua com o tempo em que ela vive e sobre os termos em que nós a vivemos a ela” (Reis, 2011, p.13).

A- Dimensão socio-afetiva

A.1. Comunicar para (com)viver

Da análise de conteúdo feita às respostas que os alunos avançaram, a língua tem uma inquestionável dimensão socio-afetiva. Serve o propósito de sociabilizar e de conviver com os amigos, sendo estes aqueles com quem mais comunicam (gráfico 7).

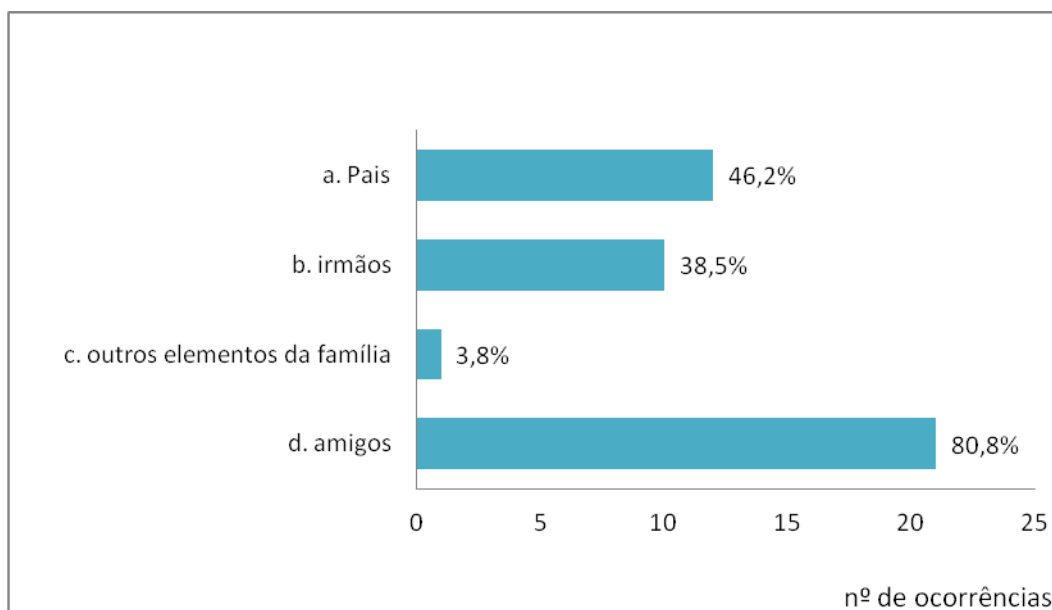


Gráfico 7 – Pessoas com quem comunicam mais

Curiosamente, é a comunicação presencial que os alunos elegem para o convívio com a família e amigos, conforme se pode verificar nos gráficos 8 e 9.

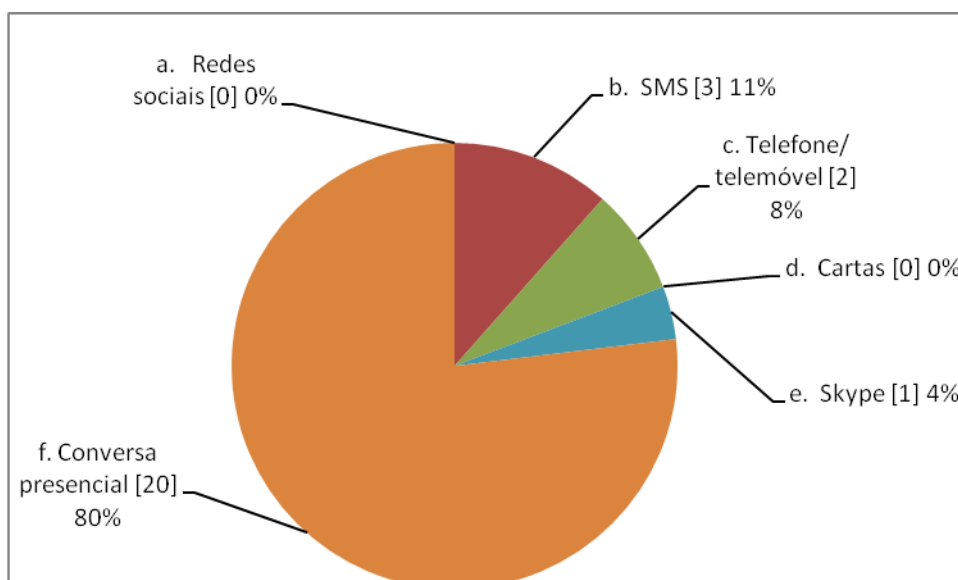


Gráfico 8 – Meios de comunicação preferidos com os pais

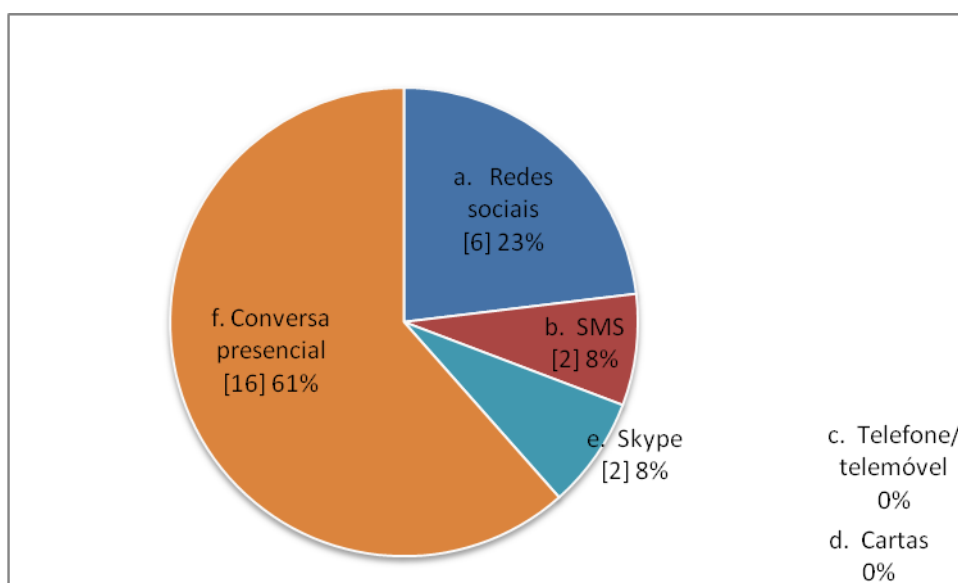


Gráfico 9 – Meios de comunicação preferidos com os amigos

A presença surge, na comunicação quer com os pais quer com os amigos, como uma condição importante no relacionamento socio-afetivo destes alunos, pelo que apresentam várias vantagens como a de convocar outros códigos de comunicação capazes de preencher os vazios de um repertório lexical reduzido ou de sustentar a expressividade de reações em contexto de comunicação. Segundo os inquiridos este tipo de comunicação, por ser “cara a cara”, goza de vantagens muito valorizadas a avaliar os

seus testemunhos (Q. III – 14.)² – “estarmos uns com os outros”, “ver a reação das pessoas”, “ter uma ideia do que é a verdade, e assim sei quando é sarcástica ou irónica”, “as pessoas entendem-se melhor”, “para presenciarmos as suas emoções”, “porque não fica nada por dizer e acabamos por falar mais e sobre diversos assuntos”, “explicar as coisas com mais pormenor é mais fácil perceber e dar a entender o que queremos dizer”.

O “dialogar olhos nos olhos” é sintomático de uma necessidade de verdade, autenticidade e de espontaneidade que só a comunicação em presença pode garantir na relação com os outros. Este relacionamento comunicativo é visto, portanto, como meio para fazer amizades, o que envolve trocas de emoções e afetos, conforme afirmam alguns dos inquiridos na sua produção escrita e numa questão aberta do questionário por inquérito (pergunta 14.) dos quais transcrevemos apenas alguns testemunhos sem qualquer correção:

“É com a língua portuguesa que fazemos amigos, criamos laços com todas as pessoas”. (PE.7)³

“É com o português que todos nós comunicamos e criamos laços afetivos” (PE.9)

“Com os amigos é importante as conversas não serem só por telemóvel ou redes sociais pois é importante ter com eles uma conversa presencial e não conhecer só por uma foto de perfil. No meu entender eu penso que é importante conversar com os nossos amigos cara a cara e conhecê-los melhor, pois é importante para fazer as nossas brincadeiras, rirmos e mesmo contar o que se passa e receber algum conforto ao seu lado.” (Q. III - 14.)⁴

Essa forma de comunicação, como podemos verificar, assume características particulares pelas conversas preferidas (anexo 3), onde proliferam os temas de natureza diversa como assuntos próprios de colegas e amigos (80,8%), da atualidade (73,1), de escola (69,2%), problemas pessoais (61,5%), projetos pessoais (57,7%) e desporto (34,6%).

² Resposta ao questionário, secção III, pergunta 14.

³ Produção escrita do aluno ao qual se atribui um número aleatoriamente.

⁴ Resposta ao inquérito por questionário, secção III, pergunta 14.

B- Dimensão criativa

B.1. O carácter intimista da língua

Quando nos debruçamos sobre o hábito de escrever dos inquiridos, a dimensão criativa da língua evidencia-se. Mais de metade dos alunos dizem recorre à escrita no intuito de se expressarem livremente, dando asas à sua criatividade num tom de confessionalismo ou de reflexão. Trata-se de uma escrita intimista que desenha uma trajetória estética da expressão na procura de si próprio através da língua. Verificamos um certo lirismo nesta escrita que parece afirmar-se como “o lugar da alma”.

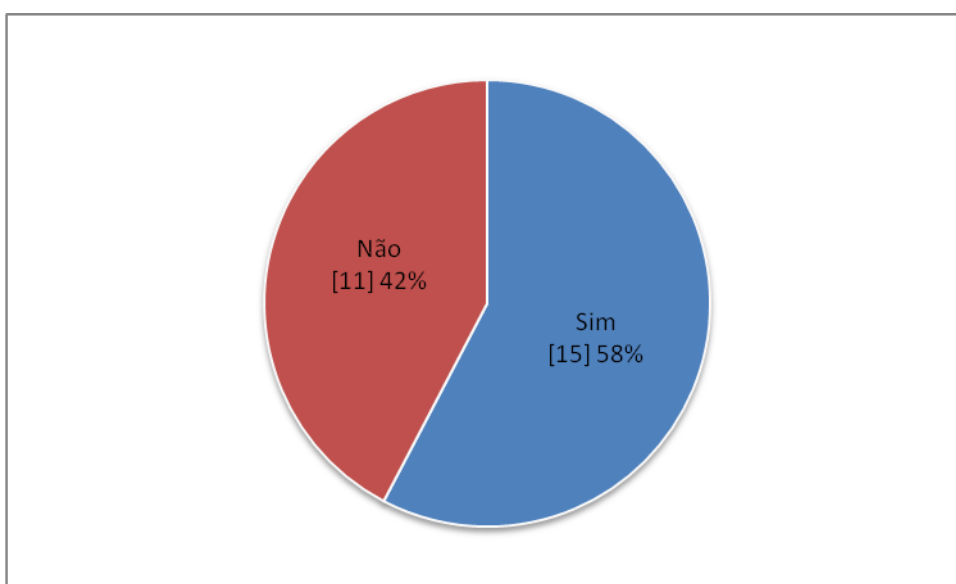


Gráfico 10 – Hábitos de escrita

Os testemunhos anónimos (Q.III – 17.1)⁵, aqui citados, são ilustrativos da necessidade estética que a atividade da escrita pode satisfazer.

“O meu objetivo ao escrever nos meus tempos livres é sobretudo desabafar e libertar tudo o que tenho na minha cabeça a chatear-me.”

“Bem escrevo porque gosto e quando me apetece desabafar escrevo poemas ou textos a mostrar o que sinto.”

⁵ Resposta ao questionário por inquérito, secção III, pergunta 17.1.

“Para desabafar, não gosto de desabafar com outras pessoas, então desabado com uma caneta e uma folha.”

“Quando me apetece costumo escrever para desabafar sobre a minha vida e para passar o tempo.”

“Com o objetivo de me distrair, escrever cartas, escrever pensamentos, escrever historias, é algo que me interessa bastante porque vem da alma, do coração.”

“Desabafo na poesia.”

“Para mim escrever nos meus tempos livres, serve para desabafar com o papel, quando ninguém mais me entende...”

“De me exprimir e criar a minha identidade através da escrita.”

B.2. Hábitos de leitura

Já a leitura não ocupa um espaço tão confortável nos hábitos destes alunos. Metade dos inquiridos afirma ler menos de cinco livros por ano, havendo 26,9% de alunos que não leem habitualmente e apenas 19,2% que leem um livro por mês. Das leituras realizadas, são os autores contemporâneos estrangeiros que lideram as escolhas destes alunos com 38,5%. Os autores portugueses, clássicos ou contemporâneos, não fazem parte das suas prioridades, o que pode causar alguma perplexidade, na medida em que a maior parte destes alunos estão matriculados em Línguas e Humanidades (61,5%). Tanto mais quanto sabemos que foram implementados projetos, nos últimos anos, como *Ler Mais* com o objetivo de incentivar hábitos de leitura nos alunos.

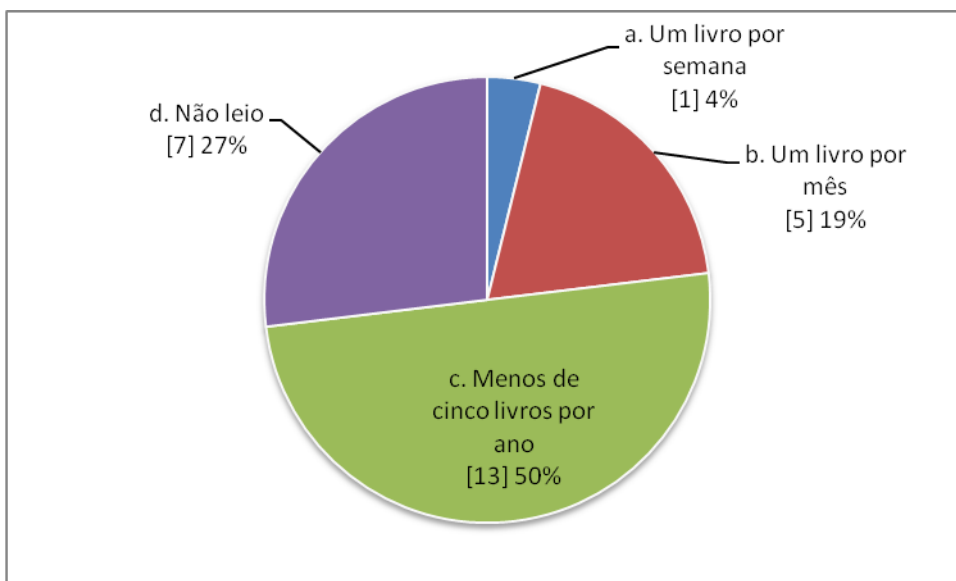


Gráfico 11 – Hábitos de leitura

Se a escrita é encarada como um espaço onde os sujeitos inquiridos exercitam a sua criatividade, construindo o seu próprio imaginário, o mesmo não acontece com a leitura. Estes não revelam ter necessidade de explorar outros imaginários por este último meio, acusando, deste modo, falta de hábitos de leitura que, provavelmente, poderá resultar da falta de estímulo no seio familiar, a deduzir pela caracterização deste meio.

C- Dimensão cognitiva

C.1. A língua: um veículo para o conhecimento

A escrita também é visto como um exercício cognitivo por parte dos alunos. Efetivamente, alguns têm a noção de que a escrita permite o desenvolvimento das suas competências comunicativas, uma vez que se trata de uma estratégia a que estes alunos recorrem para aperfeiçoar a expressão escrita e, curiosamente, como forma de alargar ou enriquecer o repertório vocabular, como podemos verificar nas respostas seguintes à perguntas 17.1. (Q. III – 17.1.)

“Para treinar a escrita devido à disciplina de português.”

“Com objetivo de aprender novo vocabulário e passar o meu tempo livre.”

Os inquiridos valorizam a língua portuguesa por ser a língua materna e reconhecem nela a importância para a aquisição de conhecimento nas outras disciplinas,

assim como para a construção do próprio aprendente. As seguintes afirmações recolhidas nas produções escritas (PE) apontam para a centralidade da língua portuguesa no processo de ensino e de aprendizagem:

“O português é a nossa língua materna que é obrigatória para o nosso desenvolvimento escolar” (PE. 16)

“Na escola o português acompanha-nos em todas as disciplinas e é essencial para a realização das mesmas.” (PE.16)

“A língua portuguesa é muito importante para a nossa construção pessoal” (PE.20)

“A língua Portuguesa tem importância para mim primeiro é a minha língua materna e depois estamos sempre a aprender novas coisas acerca desta língua” (PE.21)

D- Dimensão linguístico-comunicativa

Do estudo realizado, depreende-se que os alunos reconhecem a dimensão linguístico-comunicativa da língua portuguesa que se define pela seleção de termos e unidades linguísticas de acordo com a situação de comunicação.

D.1. Perceção do carácter formal da língua

Os alunos apresentam uma noção clara quanto à atualização de um dado registo de acordo com a situação comunicativa. Com efeito, os inquiridos apresentam uma visão da língua fundada numa dinâmica comunicativa pelo que associam o registo de língua ao interlocutor envolvido no processo comunicacional (anexo 2). Em casa, 76,9% dos inquiridos recorrem ao registo familiar para comunicarem; à comunicação com os amigos, 69,2% associam o registo popular; e, em contexto de sala de aula, 76,9% dos inquiridos dizem falar num registo cuidado/padrão. Em todas estas circunstâncias, nenhum dos inquiridos diz falar num registo regional e apenas 15,4% dizem expressar-se num registo literário nas aulas. Tais resultados poderão querer dizer que a noção de registo de língua não está muito clara, sobretudo no que diz respeito ao registo regional. Por outro lado, é de salientar a consciência que estes alunos evidenciam no que toca ao carácter formal da língua. A corroborar esta ideia estão as seguintes declarações:

“Ajuda-me a comunicar formal e corretamente” (Q.VII – 34).

“Atualmente, a língua portuguesa é essencial para a nossa vida social e profissional” (PE.16).

“Já a nível profissional, a língua portuguesa ajuda-nos a conseguir um trabalho para sustentar a nossa família e subirmos na nossa carreira profissional” (PE.16).

“Aprendemos a comunicar de uma forma mais expressiva e completa e assim podemos falar a nossa língua em todos os países de língua portuguesa” (PE.23).

“Agora percebo, finalmente, que o Português (língua) me ajuda imenso a construir a minha confiança, refiro-me às expressões orais. Sinto uma diferença relevante no à vontade a fazer as apresentações não só a Português (disciplina) como também nas outras disciplinas. Sinto maior facilidade em expressar a minha opinião e a defendê-la. Também percebi que no futuro vou ter várias vantagens, como a comunicação com outras pessoas que se torna mais complexa” (PE.8).

Ressalta destas palavras a consciência de que é necessário falar com correção e saber adequar o discurso comunicativo. Por isso, os inquiridos consideram que os professores e os pais exercem maior influência na aprendizagem da língua portuguesa, conforme se pode verificar no gráfico 12. Inversamente, estes alunos atribuem muito pouca importância à influência de amigos e irmãos, possivelmente por associar estes dois grupos a uma faixa etária com pouca experiência e conhecimento.

Os autores gozam de um grau de influência pouco considerável para a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que apenas 23,1% dos inquiridos atribui o grau máximo de influência e 15,4% o grau 4 na escala de 1 a 5.

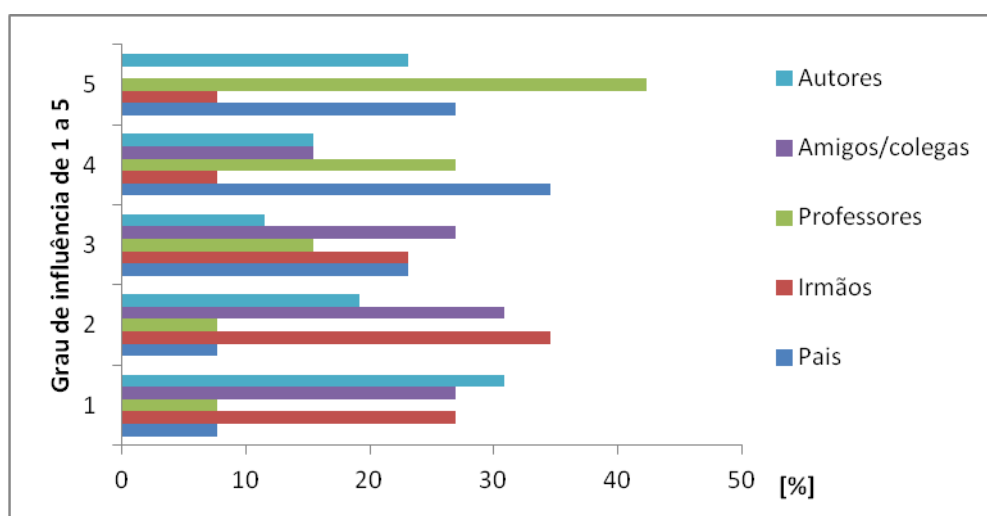


Gráfico 12 – Graus de influência na aprendizagem da língua portuguesa

Estes resultados poderão estar em sintonia com a falta de hábitos de leitura como vimos anteriormente neste estudo.

E- Dimensão sociocultural

E.1. A língua vista como meio de integração académica e socioprofissional

Nesta dimensão, a língua é vista pela face da promoção social. Tal dimensão da língua decorre das expectativas a que os alunos inquiridos aspiram, como já foi dito anteriormente. Tendo por objetivo o de prosseguimento de estudos, estes valorizam o carácter formativo que a língua portuguesa proporciona. Nas produções escritas, os alunos exprimem essa “relação” com a língua:

“Já a nível profissional, ter um português desenvolvido ajuda bastante, tanto para entrar na universidade como no seu percurso” (PE.7)

“Eu dou muito valor à nossa língua, pois é ela que nos ensina a ser alguém na vida”; “ela preenche-nos” (PE.20)

As expectativas profissionais destes alunos são, efetivamente, muito diversificadas, como se pode ver no quadro que dá conta da primeira escolha da profissão que gostariam de exercer futuramente (VII – 35)⁶.

Quadro 5 – Expectativas profissionais dos alunos

Profissões que os alunos gostariam de exercer	Número de incidência
Arqueologia	2
Comunicação social/ jornalismo	3
Direito	1
Medicina	4
Psicologia	2
Engenharias	3
Física	1

⁶ Inquérito por questionário, secção VII, questão 35.

Criminologia	1
História	1
Antropologia	1
Línguas estrangeira	1
Arquitetura	1
Advocacia	1
Psicologia (criminal)	2
Educadora de infância	1
Turismo	1

A língua é, desta forma, vista como um “utensílio” capaz de dotar os alunos de uma formação necessária que satisfaça as suas aspirações académicas, profissionais e sociais. É neste sentido que intervém um dos inquiridos, aquando da sua produção escrita, ressaltando o papel da leitura para o efeito:

“A língua portuguesa transmite-nos valores com a leitura” (PE.24)

As respostas à questão 34.1. do inquérito por questionário dos inquiridos atribuem igualmente à língua portuguesa a função formativa. Reconhecem, assim, o bom domínio da língua portuguesa como condição para ser bem sucedido no mundo académico e socialmente.

“Para além de nos preparar para a comunicação com os outros, o que é importante, também contribui para o enriquecimento da cultura geral.”

“(...) porque nos prepara para as metas e percursos esperados nos ensinos superiores.”

“Bem enriquece o jovem para novas etapas.”

“Ensina-nos a usar palavras mais corretas, ajuda-nos na comunicação oral, etc.. Elementos que vamos ter de usar na Universidade.”

“O Ensino Superior é completamente diferente do Ensino básico. A maneira como somos tratados é diferente. De uma maneira geral o português não só nos prepara para o Ensino superior mas também nos prepara para a vida para o nosso futuro. Com um português correto teremos um vocabulário mais apropriado.”

A língua portuguesa afigura-se, portanto, como um meio para ingressar no Ensino Superior. Efetivamente, 96,2% dos alunos inquiridos pretendem continuar a estudar depois do 12.º ano (gráfico 13). Encontramos precisamente a mesma percentagem de alunos que consideram que a disciplina de Português os prepara para o Ensino Superior. A importância que os alunos atribuem à disciplina de Português decorre, portanto, das expectativas que estes mesmos alunos têm sobre o seu futuro académico e profissional.

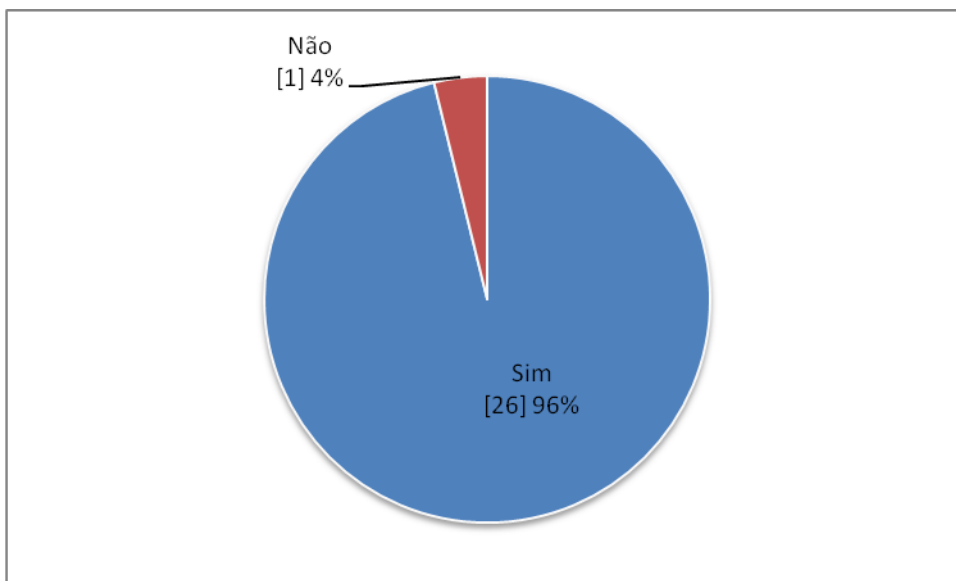


Gráfico 13 – Alunos que pretendem estudar depois do 12.º ano

Ora, quanto à intenção de não prosseguir estudos para além do ensino secundário e de não reconhecer o papel formativo da disciplina de Português para esse efeito, registam-se 3,8% das respostas, o que corresponde a um aluno apenas. Quando questionados sobre os motivos das expectativas relativas a um possível futuro académico, surge a resposta que transcrevemos com a mesma grafia que o aluno usou: “*pq para a universidade vo embora para Fr*” (Q.VII – 34.)⁷. Esta pode ser a justificação para a resposta negativa. Se assim for, na verdade, todos os inquiridos projetam estudar na universidade, mesmo que no estrangeiro. É de notar que, ao pensar em estudar fora de Portugal, a língua portuguesa deixa de ter importância. Neste sentido, surge, numa

⁷ Resposta ao inquérito por questionário, secção III, pergunta 34.

produção escrita como um desabafo alusivo a esta realidade: *“a língua portuguesa é importante, mas não tem o valor que deveria ter a nível internacional”* (PE.6).

Todavia, está também presente, noutra voz, a perceção da importância da língua portuguesa numa perspetiva social e cultural muito diversificada a julgar pelas seguintes afirmações:

“ (A língua) é um importante elo de ligação entre pessoas e diferentes culturas”. (PE.14)

“O Português é falado em várias partes do mundo para além de Portugal. O Português está presente em quatro continentes, América, África, Europa, sendo a quinta língua mais falada do mundo. Isso torna a língua portuguesa o encontro de várias culturas” (PE.14)

3.2.2. Valores atribuídos à disciplina de Português

Questionados sobre a importância da disciplina de Português com vista a obter respostas capazes de facultar a compreensão das representações que os alunos fazem desta disciplina, deparámo-nos com respostas, nas produções escritas, que apontavam para várias dimensões da língua portuguesa, como acabámos de verificar, em simultâneo com valores atribuídos à disciplina de Português. Parece não existir, para estes alunos, uma fronteira nítida entre estas duas realidades, uma implica a outra. A disciplina implica a língua e a língua implica a disciplina. Efetivamente, se as respostas avançadas por estes alunos sugerem a consciência de uma primeira aprendizagem da língua no seio familiar, como referimos anteriormente, aí também está patente uma “responsabilização” da aprendizagem da língua dirigida à disciplina de Português.

Definimos três valores nucleares que os alunos atribuem a esta disciplina. Estamos, portanto, perante três categorias que estruturam as macrocategorias dos valores atribuídos à disciplina de Português:

- A.** valor utilitário,
- B.** valor estéticocultural,
- C.** valor afetivo.

A. Valor utilitário da disciplina de Português

Tanto as respostas que obtivemos no questionário por inquérito como nas produções escritas conduziram-nos a esta categoria que contribui para o nosso entendimento sobre que representações fazem os alunos inquiridos acerca da disciplina de Português. O valor utilitário desta disciplina afirmou-se, desde logo, como uma categoria sólida, tanto nas produções escritas, como no inquérito por questionário. Com efeito, os inquiridos encaram a disciplina numa perspetiva utilitária, na medida em que, através da aprendizagem do português-padrão, tencionam adquirir o domínio de competências essenciais que lhes permita ingressar ao ensino superior e adequar um registo linguístico a situações sociais e profissionais diversas. A língua vista como meio de integração académica e socioprofissional. Tal perspetiva coincide, aliás, com a perceção que os alunos acusam ter sobre o facto de haver diferentes registos consoante o contexto de comunicação já observado anteriormente neste relatório, o que indica a coerência das respostas dadas.

A. 1 - A disciplina enquanto porta de acesso ao Ensino Superior

Os discentes reconhecem a utilidade da disciplina sobretudo para o domínio da língua em situações sociais (80,8%) e para prosseguimento de estudos (73,1%), conforme gráfico 14.

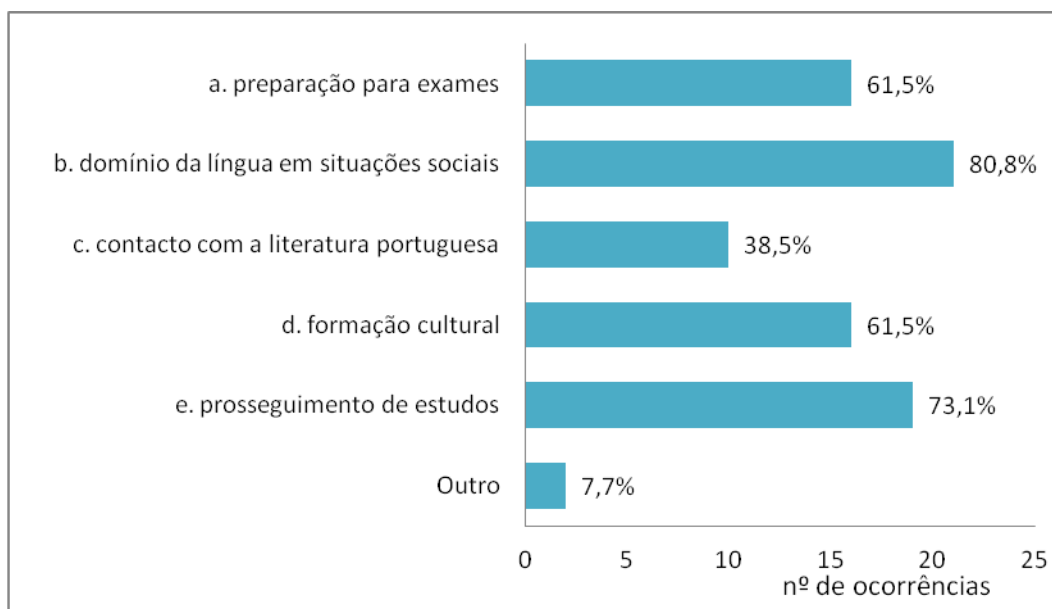


Gráfico 14 – Importância da disciplina de Português

É de notar a mesma percentagem de 61,5% de alunos a considerar a disciplina de Português importante quer para a preparação do exame quer para a formação cultural. Situação esta que causa alguma perplexidade porque este valor surge associado aos alunos matriculados no curso de línguas e humanidades. Poderá isto querer dizer que apenas estes últimos tencionam usar a disciplina de Português como específica na hora de concorrer ao ensino superior. Não deixa de ser curioso, todavia, que apenas 38,5% dos inquiridos valorizem a disciplina pelo contacto que ela proporciona com a literatura portuguesa, tendo em conta a especificidade da turma que atrás foi caracterizada.

De qualquer forma, o carácter utilitário da disciplina de Português encontra-se corroborado nas produções escritas. Algumas delas chegam mesmo a dar a entender que nem sempre, no passado, os alunos atribuíram essa importância à disciplina.

“Temos (os jovens) de reconciliar a nossa ideia da disciplina (de Português)”. (PE. 18)

Efetivamente, nesta mesma produção escrita pode ler-se:

“(a disciplina de) Português é importante para o futuro, ajudando a aprender textos, a fazer apresentações orais, ensinando cultura através de contos, poemas, textos de opinião, crónicas. O que nos irá proporcionar uma melhor preparação para o ambiente universitário. É importante na medida em que nos prepara a entrada na sociedade já que estamos no 10.º ano, para a nossa comunicação entre as pessoas, para sabermos diferenciar a maneira como falamos em diferentes locais.” (PE. 18)

Outros testemunhos vão no mesmo sentido:

“É muito útil para todos que tiram partido dela, aprendemos bastante que vamos levar para o resto da vida” (PE. 15)

“Na minha opinião esta disciplina constitui um forte elemento para a construção do nosso futuro” (PE. 14);

“Nos tempos de hoje para arranjar trabalho é preciso um bom currículo, uma boa aparência e claro falar bem, e a disciplina de português ajuda muitíssimo”; “para ter um bom emprego é preciso saber falar bem e por isso a disciplina vai ajudar-nos nessa realização pessoal” (PE. 22)

“A disciplina de Português é extremamente importante uma vez que ocupa e irá ocupar um lugar importantíssimo na nossa vida pessoal mas principalmente profissional” (PE.25)

“A disciplina de português tem uma grande importância para a formação de uma pessoa. Falar e escrever corretamente português é essencial para procurar um emprego ou para as pessoas comunicarem formalmente com outras pessoas.” (PE.28)

“Aprendemos a ter um vocabulário mais formal, o que nos pode ajudar muito na nossa carreira profissional” (PE.5)

“Ter aulas de português até ao 12.º ano é uma grande ajuda para depois entrarmos na universidade como pessoa bem instruída” (PE. 5)

“A disciplina de português desempenha um papel importante tanto na nossa realização pessoal como profissional”; “prepara-nos para o futuro, para sermos bem sucedidos, daí ter uma importância tão grande” (PE.7)

“Ajuda no prosseguimento de estudos, que se torna mais profissional e, por isso, necessita de um uso mais experiente da língua portuguesa que, afinal, é a nossa língua. (PE.8)

“Sujeito-me a dizer que esta disciplina apenas serve para auxílio na escola, universidade e, mais tarde, no trabalho.” (PE.13)

Em suma, para estes alunos, a disciplina permite a aquisição de novo vocabulário em sala de aula; facilita a comunicação pela aquisição de uma expressão clara e objetiva; e prepara para o desenvolvimento das competências da escrita e da oralidade. Os alunos veem nestes domínios uma mais valia para a comunicação tanto ao nível de situações sociais que o ambiente académico proporciona como ao nível profissional.

A 2 - A dimensão transversal da disciplina

Os gráficos (14, 15, 16 e 17) a seguir apresentados dão conta da avaliação que os alunos fazem do contributo da disciplina de Português para os domínios da compreensão bem como da expressão orais e escritas. Com efeito, é possível ler-se, nestes resultados, que os alunos consideram o contributo elevado desta disciplina na aquisição de vocabulário rico e variado, na expressão oral e na comunicação escrita. Os inquiridos revelam dominar tais competências no seio da disciplina de Português, como também nas restantes disciplinas do currículo. Vimos, deste modo, reconhecido o carácter transversal que a disciplina de Português assume no currículo, ressaltando o seu valor utilitário.

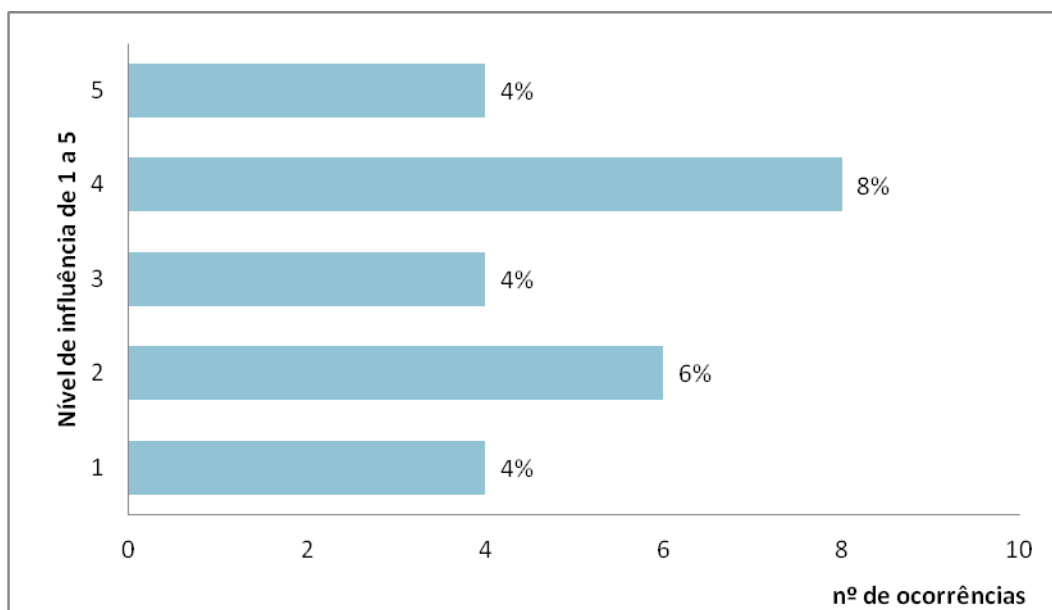


Gráfico 15 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a compreensão de enunciados orais

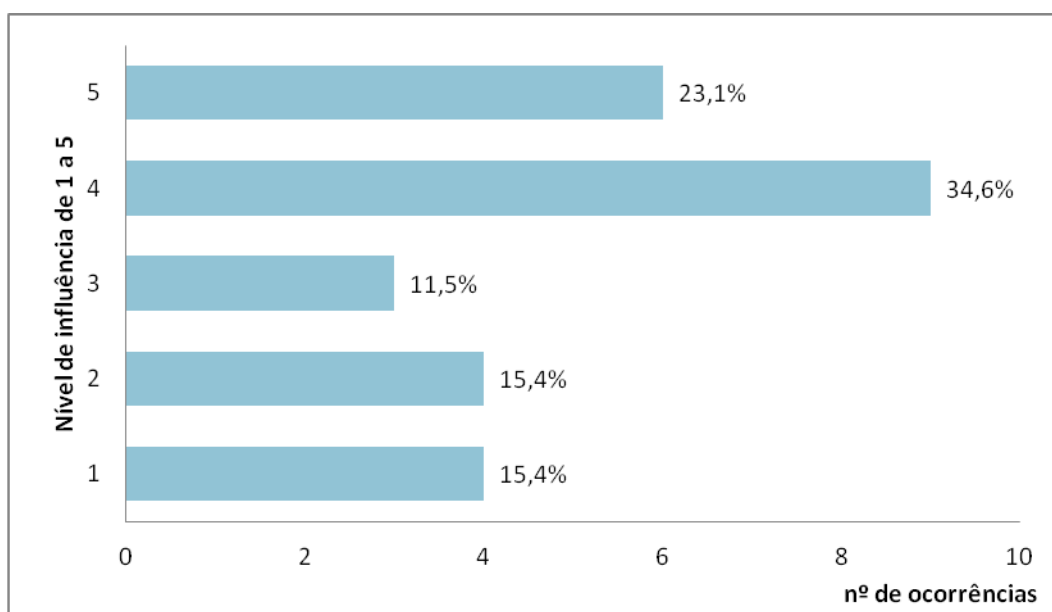


Gráfico 16 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a compreensão de enunciados escritos.

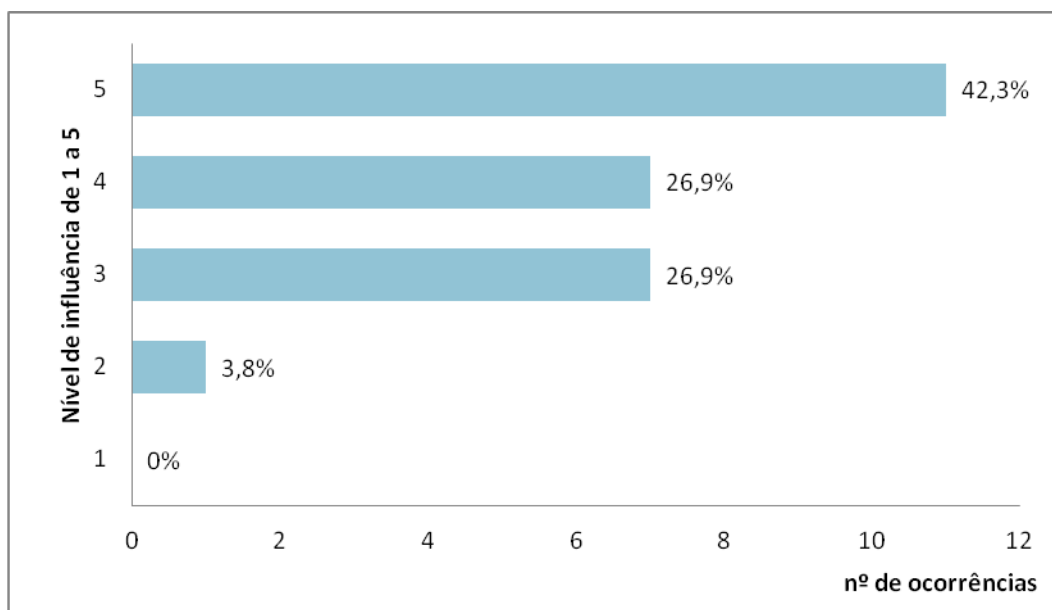


Gráfico 17 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a aquisição de vocabulário rico e variado

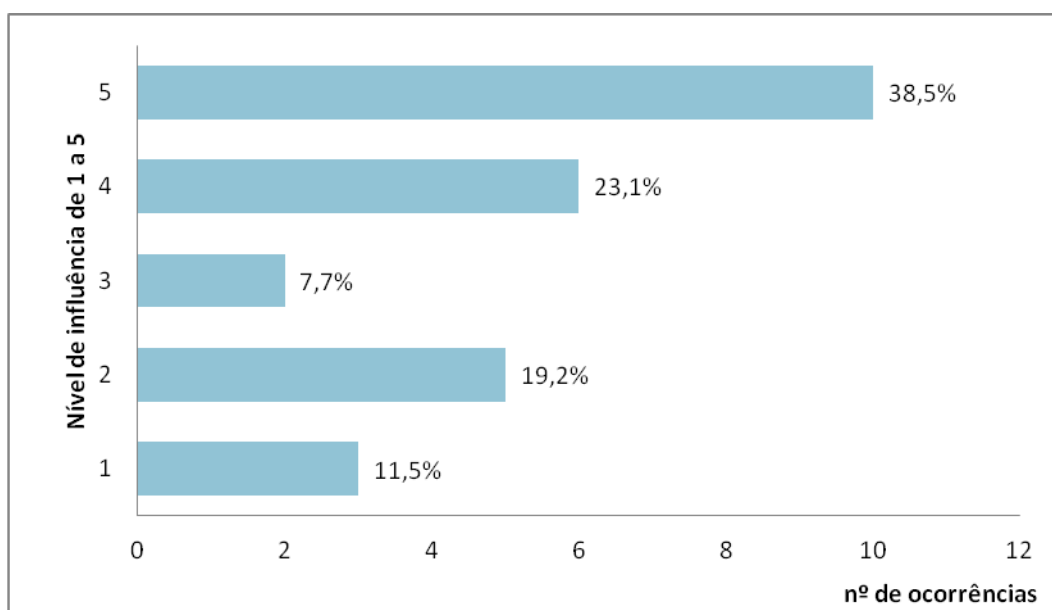


Gráfico 18 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a compreensão e comunicação nas outras disciplinas

Se, por um lado, os inquiridos dão valor à disciplina pelo domínio de competências essenciais, pela atribuição dos níveis 3, 4 e 5, não é de ignorar a voz daqueles que não o reconhecem. É, de facto, expressiva a avaliação de 23,1% dos

inquiridos ao atribuírem o nível 2 e de 15,4% o nível 1 ao contributo da disciplina de Português no domínio da compreensão oral. De igual forma, a mesma percentagem de 15,4% de alunos avaliam o contributo da disciplina na aquisição da competência da compreensão de enunciados escritos com os níveis 1 e 2. Estes valores são indicadores de dificuldades específicas no domínio da compreensão de textos, provavelmente complexos na ótica dos discentes, tanto no domínio da oralidade como na leitura, mais recentemente designada por “compreensão de enunciados escritos.

É no domínio da competência da expressão oral e escrita que os inquiridos valorizam significativamente o contributo da disciplina de Português, conforme indicam os gráficos 18 e 19.

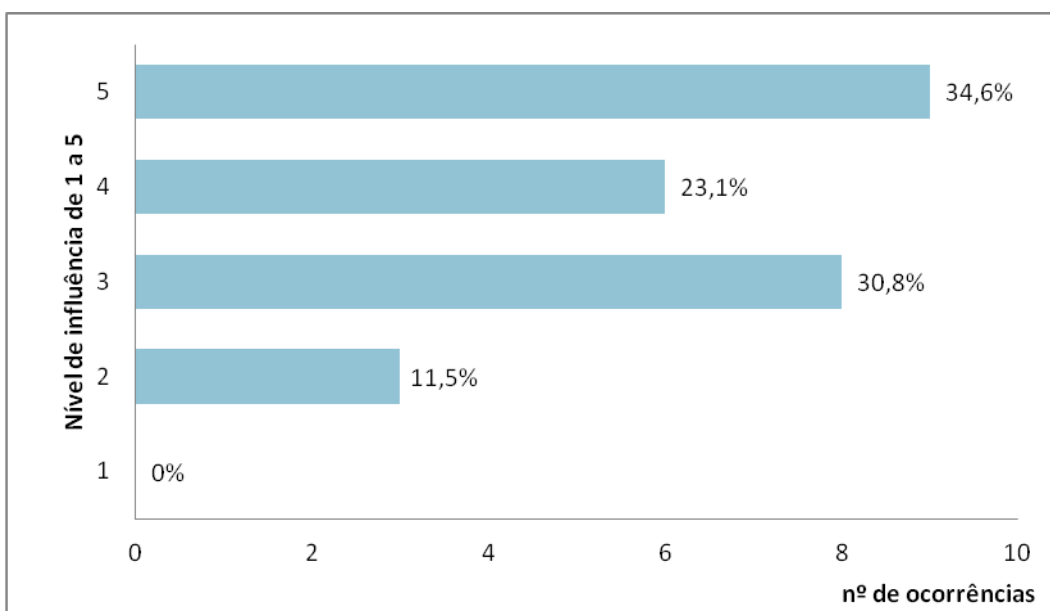


Gráfico 19 – Avaliação do contributo da disciplina de Português na expressão oral

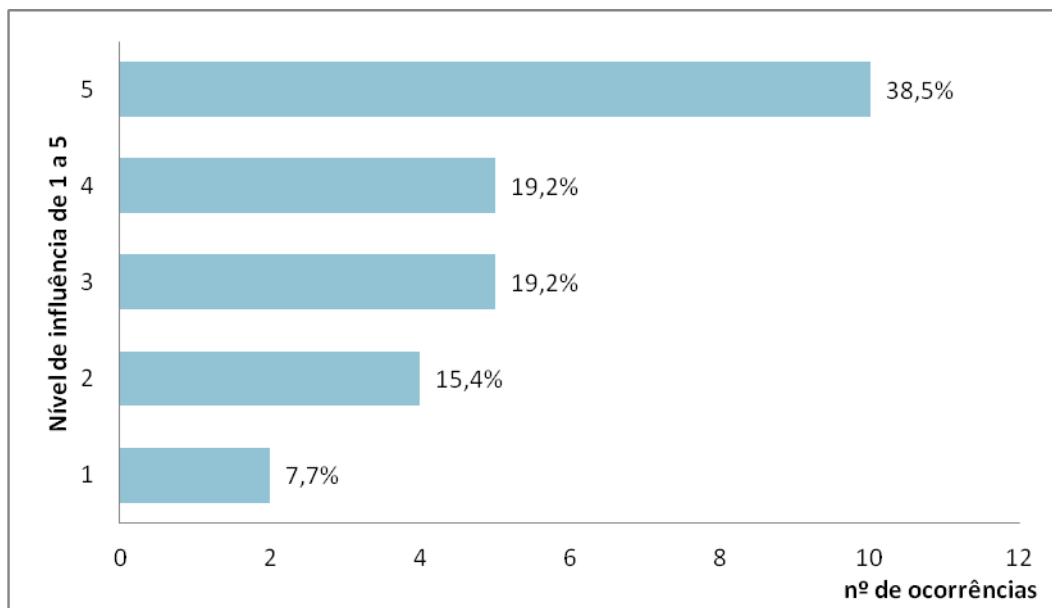


Gráfico 20 – Avaliação do contributo da disciplina de Português para a comunicação escrita

No entender destes alunos, a disciplina de Português promove o bom uso do português-padrão (92,3%), uma vez que, segundo eles, “ajuda a ter um uso mais correto da língua”⁸, sendo na disciplina de Português que aprendem “novo vocabulário utilizando uma maneira correta de falar e escrever”⁶. Confessam ainda que é com a disciplina de Português que aprendem a “comunicar adequadamente segundo as várias situações”⁶. Deste modo, a disciplina de Português afigura-se, aos alunos, como uma disciplina capaz de os dotar dos conhecimentos e competências de comunicação necessários para a vida ativa. Situamo-nos, aqui, na esfera do bom uso de um português inteligível por todos e em qualquer situação comunicativa com carácter formal.

⁸ Respostas à questão aberta do inquérito por questionário – Secção V – pergunta 29.

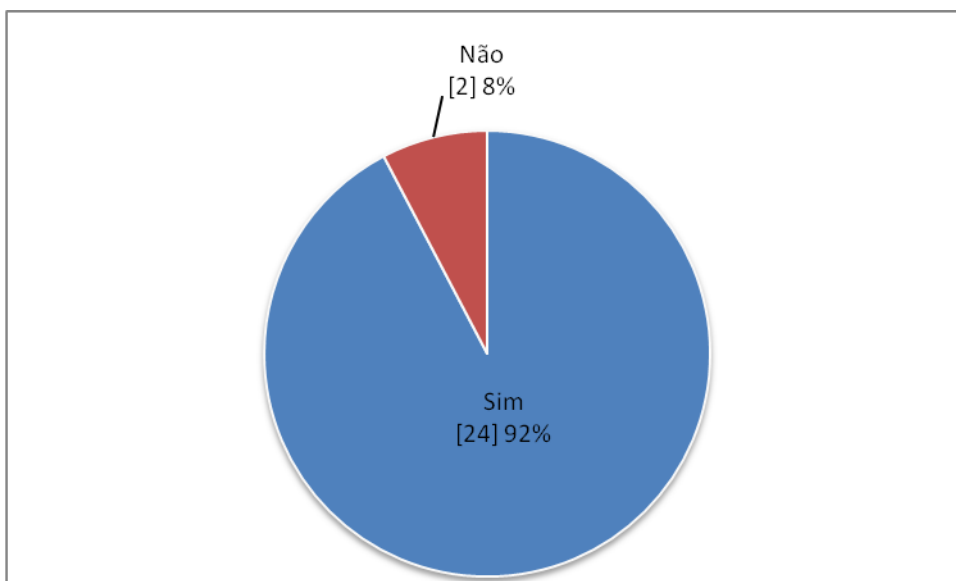


Gráfico 21 – Alunos que reconhecem o contributo da disciplina de Português na promoção do bom uso do português-padrão

B - Valor estéticocultural da disciplina de Português

Dado o programa ainda em vigor no ano letivo de 2014/2015, a disciplina de Português visa uma aprendizagem centrada na comunicação e, portanto, na aquisição de competências para esse efeito. É neste sentido, aliás, que a reflexão sobre o funcionamento da língua se afirma nas práticas pedagógicas. A dimensão estética, associada à leitura e ao que através dela se transmite, não é ignorada pelos programas do 3.º ciclo do ensino básico e do 10.º ano, tendo em conta a diversidade dos *corpus* literários que os compõem.

Assim não de estranhar que os alunos inquiridos tenham atribuído um valor estéticocultural à disciplina de Português. Com efeito, para além de os inquiridos reconhecerem, nesta disciplina, a sua utilidade prática, eles também veem nela a função de formar os alunos de uma forma mais abrangente, contemplando as vertentes estética e cultural do ser humano.

B1– A disciplina promotora de cultura

Se voltarmos ao gráfico 13, constatamos que os alunos que reconhecem a importância da disciplina na preparação para os exames e na formação cultural surgem em igual número, sendo 61,5% dos inquiridos.

No entanto, o valor estéticocultural que os alunos atribuem à disciplina de Português ganha verdadeiramente corpo nas produções escritas, das quais transcrevemos os seguintes excertos:

*“É uma disciplina que envolve várias sabedorias de cultura, de leitura e escrita”;
“(a disciplina) exige um professor compreensível, culto e apaixonado pela cultura e tudo o que envolve o português, e alunos com sinceridade, honestidade, criatividade e solidariedade”* (PE.27)

“A disciplina aumenta-nos os conhecimentos sobre grandes poetas e escritores antigos e modernos, abre-nos horizontes, criando imagens incríveis ao lermos poesia ou prosa, faz com que sejamos capazes de perceber metáforas confusas, fazendo assim de nós pessoas mais cultas” (PE 17)

“Considero esta disciplina essencial, especialmente porque ela nos enriquece, não só a nível gramatical, mas também a nível de pensamentos, ideias e reflexões” (PE.2)

Associada à disciplina surge, assim, uma forma de estar e de se relacionar com o património literário através de autores consagrados na literatura que enchem o mundo com sentido e apresentam uma visão plural da vida. A disciplina de Português afirma-se, portanto, no dizer do professor José Bernardes⁹, como “uma porta de entrada para outras artes: pintura, música, cinema...”

Há vozes, nas produções escritas, que sublinham a importância da disciplina pelo valor estéticocultural, embora os alunos que as produziram pertençam a um meio pouco estimulante culturalmente, como tivemos já ocasião de observar em lugar próprio. A confirmá-lo, seguem-se as citações transcritas:

“As aulas de português enriquecem o nosso vocabulário e a interpretação de certos textos” (PE.28)

⁹ Alusão à intervenção do professor José Bernardes, professor da faculdade de Letras na Universidade de Coimbra, aquando da ação de formação para professores do Ensino Secundário, *Como abordar o novo programa de Português no ensino secundário*, realizada a 07/02/2015, no Porto.

O sentido estético ganha especial relevância na declaração:

“Uma das línguas mais bonitas do mundo inteiro” (PE.5)

É de notar, nesta última afirmação, a associação imediata que o discente estabelece entre a disciplina de Português e a língua portuguesa, como aliás já tivemos oportunidade de constatar anteriormente.

Embora se reconheça que a disciplina tem um inquestionável valor utilitário, enquanto potenciadora de mecanismos para uma comunicação eficaz, também se evidencia o valor estético e cultural, ainda que de forma menos expressiva. Não deixa este facto de ter a sua relevância, na medida em que podemos projetar, no ensino da disciplina de Português, a possibilidade de facultar o contacto dos discentes com a sua vertente estéticocultural. Ora, neste sentido, tais testemunhos levam-nos a interpretar o importante papel que esta disciplina pode desempenhar, uma vez que, apesar da democratização do ensino ser já uma velha questão, muitos alunos ainda têm apenas contacto com esta realidade através da escola.

C - Valor afetivo da disciplina de Português

Também esta categoria ressalta dos dados apurados neste estudo e tem particular interesse já que nos permite averiguar se, efetivamente, o facto de gostar ou não da disciplina afeta a aprendizagem. Esta questão torna-se, portanto, pertinente na medida em que permite deslindar a complexidade inerente às aprendizagens realizadas no âmbito da disciplina e à gestão de emoções que a disciplina desperta junto destes mesmos alunos.

C1 - A pluralidade na relação com a disciplina

No sentido de perceber a “relação” que os discentes mantêm com a disciplina de Português, foi-lhes pedido que a qualificassem com três adjetivos. Deparámo-nos com uma diversidade considerável de termos que optámos por organizar em três grupos conforme expressassem uma relação apreciativa ou depreciativa e a perspetiva dos discentes na relação com a disciplina face à sua aprendizagem, tendo registado o respetivo número de incidências da mesma palavra entre parêntesis (quadro 5).

Quadro 6– Adjetivos qualificadores da disciplina de Português

Relação apreciativa	Relação depreciativa	Perspetiva face à sua aprendizagem
Importante (3) Produtiva (4) Interessante (6) Divertida (3) Dinâmica Útil Expressiva Construtiva (2) Rica Enriquecedora (2) Instrutiva Necessária Esclarecedora (2) Intensa Familiar Compreensiva	Seca (3) Aborrecida (8) Cansativa (2) Saturante “Estenuante” Chata Massacrante (2) Repetitiva (3) Desnecessária Desinteressante Preocupante	Complexa (3) Difícil (2) Complicada (5) Longo Desconhecido Indiferente

Se predominam os epítetos que apontam para alunos para quem a disciplina faz sentido, encontrando-se motivados e interessados na sua aprendizagem, há também, ainda que em menor número, aqueles para quem a disciplina de Português se afigura com total falta de interesse. Haverá alguma relação entre os adjetivos que acarretam uma carga significativamente negativa e aqueles que acusam dificuldades na disciplina? A dificuldade não tem necessariamente de estar correlacionada com a desmotivação que está inerente aos termos com sentido negativo. No intuito de melhor clarificar esta questão, perguntámos diretamente aos alunos se gostavam da disciplina e indagámos sobre os motivos para tal por meio de uma questão aberta.

Os alunos que responderam ao inquérito por questionário dividem-se em dois grupos quase simétricos: 46,2% de alunos diz não gostar da disciplina contra 53,8% que afirmam gostar. Após uma análise minuciosa das respostas à questão aberta, procedemos à elaboração de um quadro (6) onde se encontram sintetizados os motivos que presidem ao facto de não gostar ou de gostar da disciplina.

Quadro 7 – Motivos pelos quais os alunos gostam ou não gostam da disciplina de Português

Gostam	Não gostam
<ul style="list-style-type: none"> - devido ao interesse cultural - devido ao conhecimento cultural e à literatura - devido ao gosto pela leitura e pela escrita - pelo simples gosto de aprender - pela importância atribuída à disciplina numa perspetiva de futuro - por proporcionar enriquecimento e ser útil 	<ul style="list-style-type: none"> - por ser uma disciplina difícil - devido aos maus resultados - por não gostar de ler - por não gostar dos conteúdos programáticos - por não sentir necessidade de estudar a disciplina - nunca gostaram da disciplina

Os seguintes testemunhos ilustram bem os motivos elencados no quadro 6:

“Português é uma disciplina que não me agrada muito, mas visto que a tenho de ter, tento-me esforçar e já estou a aprender a gostar” (PE.15)

“O meu sonho é ser poeta(...) (a disciplina de) Português ajuda na concretização dos nossos sonhos” (PE.17)

“Trata-se de uma disciplina que desejamos e precisamos”; “acaba por ser uma disciplina mais favorita” (PE.27)

Nestes testemunhos, o facto de os alunos não revelarem grande empatia com a disciplina não significa necessariamente que não se esforcem para obter aproveitamento, bastando a consciência da utilidade que esta traz para a sua formação. Da mesma forma, gostar da disciplina de Português também não é condição essencial para ser bem sucedido, como poderemos depreender nas palavras de um dos inquiridos:

“Eu gosto muito da disciplina de Português (...) e sim eu gostava de saber escrever aqueles textos lindíssimos que os meus amigos sabem fazer, mas por muito que eu tente não consigo, mas eu tento, não desisto, e gosto muito da disciplina” (PE. 20)

Outro há que, apesar de admitir a importância que a disciplina tem na formação da maior parte dos colegas, não se sente “cativado” e, por isso, não lhe reconhece qualquer benefício:

“A disciplina é muito importante na vida das pessoas, mas na minha não é muito porque não é uma disciplina que me cativa muito. A verdade é que não me interessa por essa disciplina e no futuro” (PE. 3)

Se as afirmações positivas reiteram o que os inquiridos já afirmaram no inquérito por questionário, as produções escritas que abordam uma “relação” menos afetiva com a disciplina aprofundam a perspetiva numa atitude reflexiva, procurando solucionar um “desentendimento” ou até uma “rutura” já habitual com a disciplina. Isto denota uma experiência de insucesso que se tem vindo a arrastar ao longo do percurso escolar de alunos que, inicialmente, acusavam uma profunda desmotivação, mas que parecem querer reagir. O testemunho a seguir transcrito é exemplo desta situação.

“Penso que a minha relação com a disciplina de Português é boa, no entanto não é perfeita. Acho que isso acontece porque não me empenho o suficiente. Talvez se estudasse mais teria melhores resultados. Todos nós deveríamos ter uma relação estável com a disciplina de Português, visto que é a nossa língua e que nos permite comunicar uns com os outros” (PE.9)

Assim sendo, se é verdade que gostar da disciplina potencia sucesso na mesma, não deixa de ser evidente que o insucesso pode gerar, por sua vez, desinteresse, dando lugar a um ciclo vicioso difícil de romper. Daí a importância de alimentar junto dos discentes este valor afetivo na disciplina que eles próprios reconhecem:

“Se tivesse de associar a língua a uma cor, seria o amarelo que, para mim, simboliza a simpatia, o calor, a família e algo de bonito” (PE.6)

Veja-se, mais uma vez, que a disciplina prende o interesse dos alunos pelo seu objeto de estudo, a língua.

3.2.3. Aprendizagens

Neste momento da análise e discussão, procurámos caracterizar o modo como os alunos inquiridos gerem as suas aprendizagens na disciplina de Português, tendo em conta o perfil que deles traçámos anteriormente no que diz respeito à orientação vocacional, como também ao envolvimento e aproveitamento escolar. Perante o grupo tão heterogéneo como este de alunos que tencionam exercer profissões muito variadas, que acusam um envolvimento com a vida escolar igualmente diverso e que registam experiências de sucesso e insucesso escolar ao longo de todo o seu percurso, interessa-nos saber de que forma estes alunos gerem as suas aprendizagens na disciplina de Português.

Para além disso, dado que o professor é um agente implicado no processo de ensino e de aprendizagem, considerámos pertinente determo-nos na perceção dos alunos face ao seu papel. Desta forma, tentámos compreender em que medida as representações dos aprendentes interferem na aprendizagem do português-padrão em meio escolar através da disciplina de Português.

As aprendizagens constituem, por conseguinte, o terceiro sistema de categorias do presente estudo, em torno do qual gravitam duas categorias:

A - Gestão das aprendizagens

B - Representação do aluno face ao papel do professor.

A – Gestão das aprendizagens

É, agora, nossa intenção compreender a forma como os alunos gerem as suas aprendizagens. Logo, tratamos de indagar quanto às dificuldades que os alunos consideram ter na disciplina de Português e à perspetiva que têm sobre o papel que o professor desempenha nas suas aprendizagens.

A1 - Consciência das dificuldades nos domínios da expressão oral e escrita e da leitura

Os alunos inquiridos foram questionados sobre a forma como avaliam o seu desempenho nos domínios da expressão e compreensão orais e escritas na disciplina de Português. Para podermos formar uma ideia de como se autoavaliam, focamos as questões no conhecimento de vocabulário conforme os seguintes gráficos 20, 21, 22 e 23.

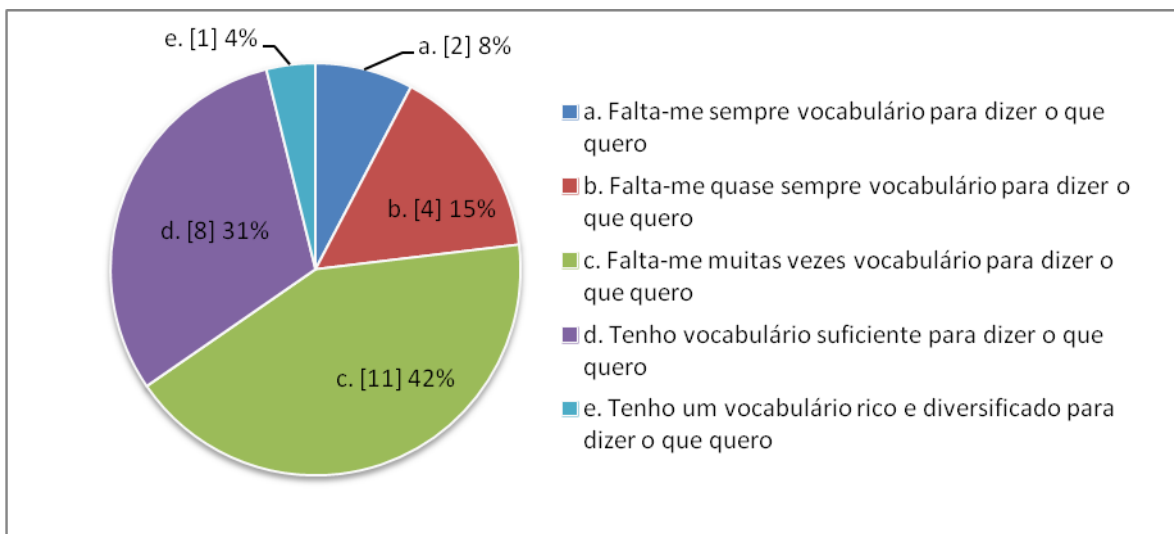


Gráfico 22 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na comunicação oral

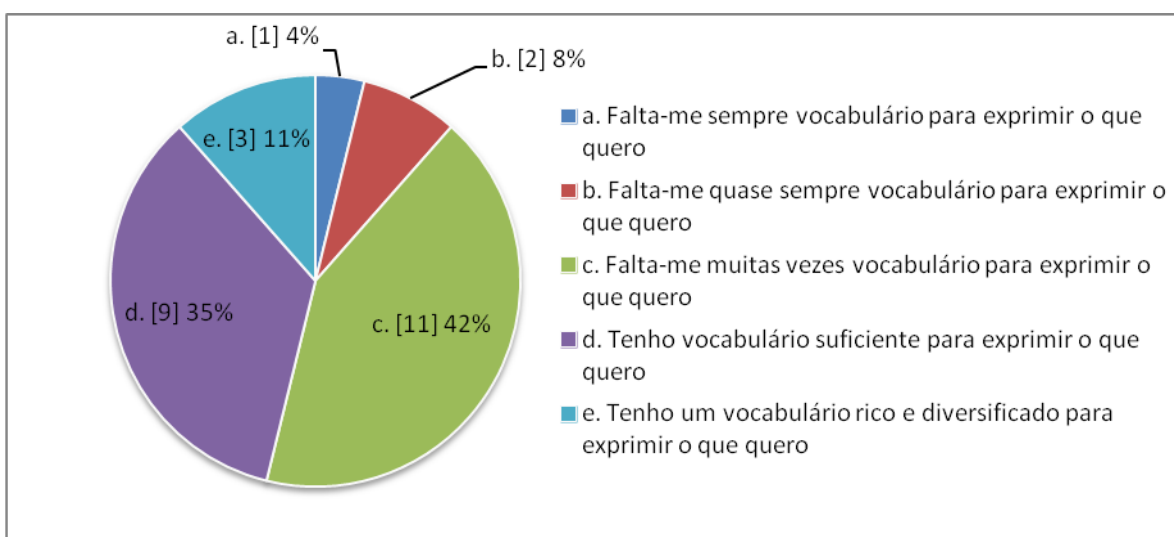


Gráfico 23 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na expressão escrita

No domínio da comunicação oral e escrita, 42,3% dos inquiridos admitem sentir muitas vezes falta de vocabulário para se expressarem, apesar de registar uma ligeira melhoria na expressão escrita, em que 34,6% dizem ter vocabulário suficiente e 11,5% um vocabulário rico e diversificado.

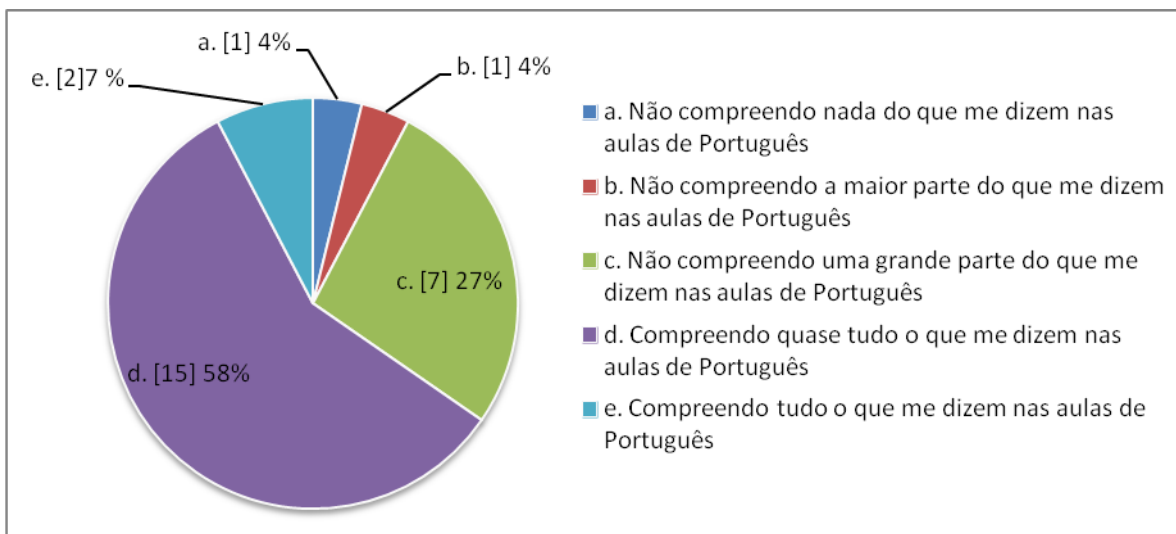


Gráfico 24 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na compreensão de enunciados orais

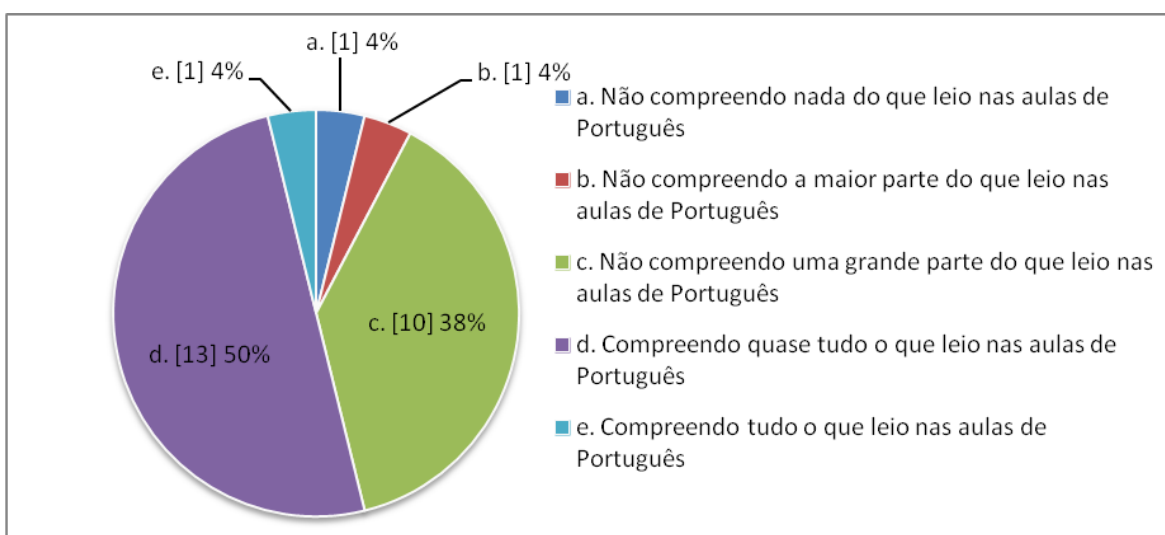


Gráfico 25 – Como avaliam os alunos o seu domínio do Português na compreensão de enunciados escritos

Já na compreensão, os alunos parecem apresentar menos dificuldades, dada a percentagem de 57,7% de alunos que dizem compreender quase tudo o que se diz nas aulas de Português. De igual modo, metade dos inquiridos afirmam compreender quase tudo o que leem nas aulas de Português. Apenas 7,7% compreendem tudo o que lhes dizem e 3,8% compreendem tudo o que leem. Estes números revelam a consciência de dificuldades pronunciadas que condicionam largamente o sucesso dos alunos.

A2 - Estratégias de estudo: repetição do modelo escolar.

Seguidamente, os discentes foram questionados sobre as estratégias adotadas com o objetivo de atingir os resultados pretendidos por eles. Cabe, aqui, lembrar que uma parte importante dos inquiridos pretende apenas a aprovação na disciplina, o que poderá contribuir para melhor compreender a gestão das suas aprendizagens.

Com efeito, as soluções avançadas pelos alunos no intuito de colmatar as dificuldades que eles próprios reconhecem ter espelham a reprodução das práticas pedagógicas em aula. Os alunos parecem acreditar que conseguem alcançar os seus objetivos por meio da repetição, não apontando uma metodologia definida, nem um horário de estudo concreto. As estratégias por eles indicadas são evasivas e indefinidas – “Escrevo diariamente”, “estudar mais e fazer mais exercícios”, “estar mais atento nas aulas”, “escrever e ler mais”, “escrever, pois quanto mais se escreve mais se aprende”, “tenho estudado mais e tenho me esforçado mais”, “estudar de forma mais intensiva”, “estudo mais, lendo e escrevendo” (Q. IV – 22). Apesar de uma importante percentagem de alunos reconhecerem as suas dificuldades, poucos são aqueles que veem na leitura uma estratégia válida para alargar os seus conhecimentos e desenvolver as suas competências comunicativas, totalizando o número de oito apenas. Três alunos referem a ajuda de um explicador como estratégia. Quatro alunos não adotam qualquer estratégia e dois alunos afirmam não terem dificuldades.

Quando questionados sobre medidas para aprofundar conhecimentos no âmbito da disciplina de Português, a turma divide-se pela metade entre aqueles que procuram desenvolver as suas competências e aqueles que não apresentam qualquer intenção de o fazer. A consulta de dicionários, de outros livros e a intensificação de exercícios, nomeadamente a resolução de exames nacionais, são estratégias apontadas ainda que em número reduzido. No entanto é, nesta perspetiva, que a leitura ganha importância. São dez os alunos que procuram melhorar o seu desempenho na disciplina de Português, recorrendo à leitura.

Deduz-se, portanto, uma atitude passiva por parte dos alunos que não assumem ser os agentes principais do seu processo de aprendizagem e que também parecem acusar falta de autonomia.

B – Representações do aluno face ao papel do professor

A representação que o aluno faz do lugar que ocupa o professor poderá ser elucidativo sobre a forma como constrói as suas aprendizagens. Procurámos, então, saber quem goza de maior influência na aprendizagem da língua portuguesa, para além de caracterizar a perceção que os discentes têm do modo como os professores falam.

A - O professor de Português visto como agente central na aprendizagem da língua

Face à falta de autonomia revelada na gestão das aprendizagens, impera saber junto de quem os alunos procuram ajuda para a disciplina de Português. A sua preferência recai sobre o professor, como podemos verificar no gráfico 25, com 46,2%. Este dado aponta, portanto, para a centralidade do professor no processo de ensino e de aprendizagem. Todavia, é de frisar que este número corresponde apenas a cerca de metade dos alunos inquiridos. Os restantes repartem-se por outras opções variadas com a mesma frágil expressão de 26,9% que integram a família, os amigos e o explicador. A mesma percentagem de alunos afirma não procurar ajuda em ninguém. Somente 11,5% dos inquiridos procura ajuda junto dos colegas.

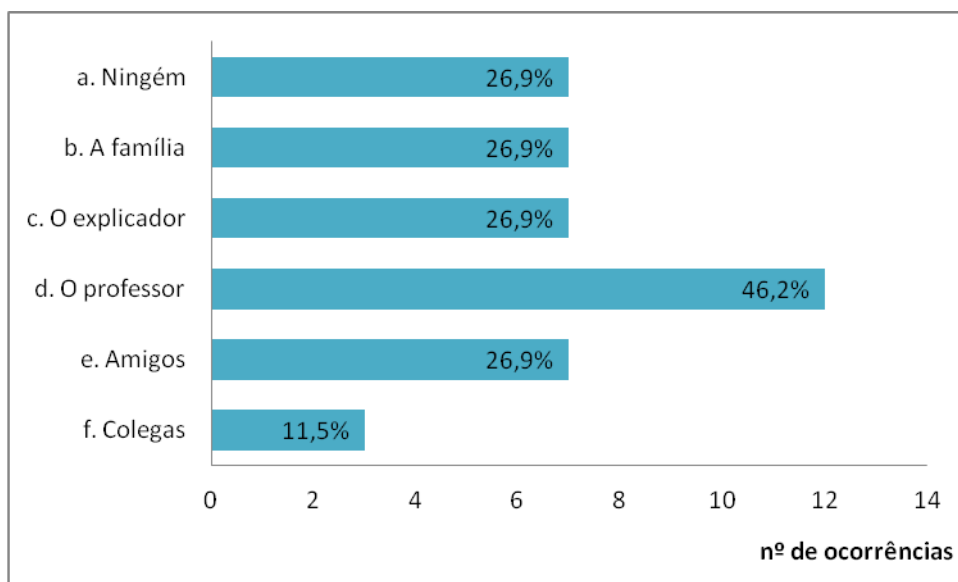


Gráfico 26 – Em quem procuram os alunos ajuda

Esta centralidade do professor parece indicar que os alunos confiam na figura docente da disciplina para construir as suas aprendizagens. Evidencia-se, deste modo, a responsabilidade que lhe cabe, sendo esta tanto maior quanto a confiança que os alunos parecem depositar nele.

Relativamente à aprendizagem da língua portuguesa, em particular, os inquiridos voltam a confiar ou a reconhecer a importância do professor. Efetivamente, questionados nesta matéria, os inquiridos dizem ser os professores aqueles que maior influência têm na sua aprendizagem (gráfico 26), pelo que 42,3% dos alunos avaliaram com o nível máximo de 5 e 26,9% com o nível 4 a influência que os professores têm na aprendizagem da língua portuguesa.

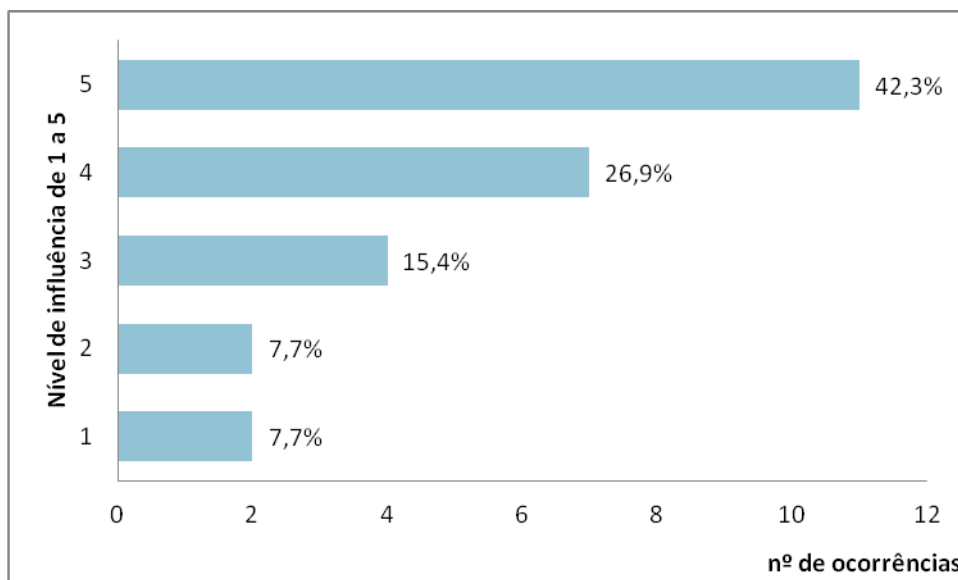


Gráfico 27 Avaliação da influência que o professor tem na aprendizagem da língua Portuguesa

Perante tais resultados, necessitamos de perceber de que forma falam os professores de português, no entender destes alunos.

O gráfico (27), que a seguir apresentamos, poderá contribuir para o nosso entendimento sobre a forma como o professor de Português fala, comparativamente com os outros professores, mas também com os pais, uma vez que estes últimos também ocupam um lugar privilegiado na aprendizagem da língua, segundo o resultado apurado nas respostas à questão 11. do questionário, onde verificámos, anteriormente, que 34,6%

dos alunos avaliam em 4 e 26,9% em 5 a influência dos pais na aprendizagem da língua portuguesa.

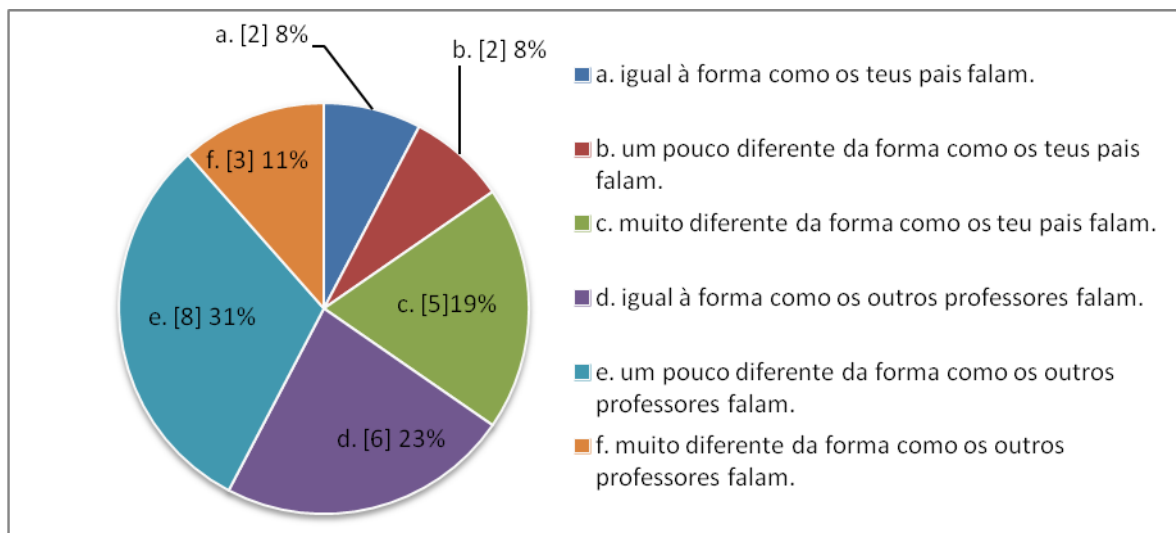


Gráfico 28 – A forma como o professor de português fala

Apesar de reconhecerem que os pais e familiares tomam o segundo lugar, logo depois dos professores, no contributo para a aprendizagem do português, 19,2% de alunos consideram que a forma como os pais e familiares falam é muito diferente da dos professores. Apenas 7,7% dos inquiridos afirmam que estes falam da mesma forma. Esta mesma percentagem volta a surgir em alunos que veem poucas diferenças no modo de falar entre os pais e os professores. Fica patente, portanto, a ideia de que a maior parte dos inquiridos reconhecem uma diferença considerável entre os pais e os professores quanto ao discurso que produzem.

B - Contributo dos professores das diversas disciplinas

Apuramos que, na perspetiva dos inquiridos, para além de serem os professores aqueles que maior influência têm na aprendizagem da língua, essa influência é também exercida pelos professores de outras disciplinas.

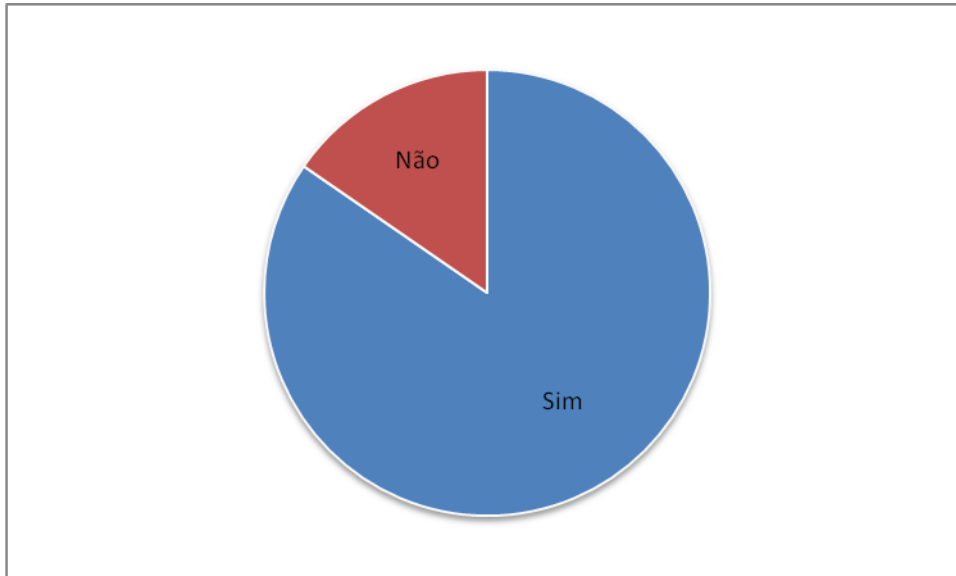


Gráfico 29 – Se os professores de outras disciplinas contribuem para a aprendizagem do português-padrão

Efetivamente, esta posição encontra-se partilhada por 84,6% dos alunos. Segundo eles, nas respostas que avançaram para justificar a pergunta 31. do inquérito por questionário, e dando aqui voz apenas a alguns deles, “todos têm um português muito correto”, “chamam-nos à atenção sobre como devemos falar e escrever” e “utilizam um vocabulário diversificado enquanto explicam certos assuntos”. Assim sendo, avaliam o contributo de todos os professores na aprendizagem do português pela prática de um português correto, pela atitude pedagógica de levar o aprendente a corrigir-se e por colaborar no enriquecimento e adequação do vocabulário. O professor evidencia-se, então, independentemente da disciplina que leciona pela função de conduzir os alunos ao conhecimento através das palavras. Apenas um aluno parece não partilhar esta posição, ao dizer que os professores de outras disciplinas “usam um vocabulário mais familiar”. De resto, a maior parte aponta para “uma linguagem cuidada”, “correta”, “rica” e “diversificada”. A responsabilidade da aprendizagem da língua portuguesa é, assim, partilhada por todos os docentes, independentemente da disciplina que leciona, na opinião dos discentes.

A noção de que muito vocabulário é novo para os alunos é também referida: “utilizam um vocabulário novo”; “ao ouvirmos palavras novas enriquece o nosso vocabulário”. Registam-se 30,8% dos alunos que não distinguem diferenças significativas

na forma como os professores de português e os restantes professores falam e 11,5% que a consideram muito diferente.

Capítulo 4 – Considerações finais

4.1. Conclusões

O presente estudo resultou da necessidade de compreender a relação que os alunos cultivam com a disciplina de Português e como procedem à sua aprendizagem no 10.º ano de escolaridade. Tendo decorrido do exercício de lecionação que possibilitou o diagnóstico de uma posição atitudinal face à disciplina de Português pouco receptiva, o estudo foi motivado, pela necessidade de identificar as representações que os alunos fazem desta mesma disciplina. Acreditamos que a identificação destas representações do Português, a compreensão da forma como se relacionam com a disciplina e o entendimento da gestão que estes alunos fazem das suas aprendizagens pode contribuir para a adequação de práticas letivas conducentes ao sucesso escolar, numa perspetiva de formação abrangente que, para além de integrar competências comunicativas essenciais, enfatiza o desenvolvimento da autonomia para a cidadania.

Delineamos os seguintes objetivos:

- 1- Identificar representações que os alunos têm da disciplina de Português e da sua aprendizagem;
- 2- Perceber como é que os alunos avaliam o domínio que têm das competências adquiridas na disciplina;
- 3- Aferir as representações relativas às facilidades/dificuldades e ao relacionamento destes alunos com a disciplina, tendo em conta expectativas pessoais, académicas e profissionais.

Formulamos, então, as questões de investigação que nos conduziram aos resultados apurados nesta segunda parte do estudo:

- 6- Que importância e valor atribuem os alunos à língua-padrão?
- 7- Como é que os alunos relacionam as expectativas relativamente ao futuro profissional e o uso do português-padrão adquirido em meio escolar?
- 8- Como avaliam os alunos as competências que detêm do Português?
- 9- Que representações evidenciam acerca da disciplina de Português?

10- Em que medida as representações que os alunos fazem da disciplina interferem na aprendizagem da língua-padrão?

Esta necessidade de entendimento conduziu-nos à revisão da literatura com vista à construção de um quadro teórico, capaz de sustentar e viabilizar o nosso estudo. Trata-se de uma primeira parte deste trabalho, o corpo teórico, que conta com a exploração conceptual das representações sociais e a sua apropriação pela didática das línguas. A esta abordagem de pendor mais teórico acresceu a necessidade de apurar, ainda que muito sinteticamente, o lugar que a disciplina ocupa nos documentos normativos. Constatamos que o Português é uma disciplina em pleno devir que tem oscilado entre o paradigma literário e o paradigma comunicacional, nos últimos tempos. São estas oscilações que demarcam campos de atuação pedagógica que se revelam, muitas vezes, restritivas, ora valorizando mais uma aprendizagem centrada nos conhecimentos literários, ora quase exclusivamente canalizada para a comunicação. Se as competências essenciais para que apontam estes textos programáticos do ensino básico se centram na aprendizagem da língua enquanto um instrumento de comunicação essencial no âmbito da cidadania, a dimensão estética e literária também aí não é poupada. Efetivamente, a aprendizagem da Literatura sai valorizada na disciplina de Português, de acordo com *Documento Orientador da revisão Curricular do Ensino Secundário*, datado de 10 de abril de 2003. Da bibliografia consultada ressalta, portanto, o exercício contínuo e nem sempre pacífico de explorar caminhos pedagógicos no sentido de desenvolver junto dos alunos competências essenciais que aliem o valor utilitário da disciplina à dimensão da experiência humana, permitindo a elaboração do conhecimento e a construção de atitudes e valores.

O percurso de análise e reflexão que empreendemos estrutura-se em torno das questões de investigação, atrás referidas, que nortearam todo o estudo empírico de natureza qualitativa. A metodologia adotada é, por conseguinte, o estudo de caso, tendo em conta o conjunto particular de alunos circunscritos a um contexto específico educativo, sem qualquer pretensão de generalização. Importa, aqui, referir que se trata de um grupo que reúne indivíduos provenientes de um meio sociocultural cuja escolaridade média se situa entre o 9.º e o 12.º anos. É um meio também pouco estimulante no domínio cultural.

Este contexto educativo justificou a elaboração de um inquérito por questionário e o recurso a produções escritas que, por meio da análise de conteúdo, possibilitaram a

emergência de categorias e subcategorias estruturadas em torno de três sistemas de categorias ou macrocategorias. A partir da triangulação de dados, tomaram forma as macrocategorias solidamente coesas, dada a articulação que estabelecem entre si por forma a dar resposta às questões de investigação inicialmente colocadas.

As macrocategorias das dimensões da língua permitiram-nos compreender a importância e o valor que os inquiridos atribuem à língua-padrão. Esta toma, para eles, a função de instrumento de comunicação. Ora, estes mesmos alunos dizem preferir a comunicação presencial e é com os amigos que ela tem lugar a maior parte do tempo. Tal situação acaba por determinar a forma como os inquiridos atualizam a língua portuguesa, restringindo fortemente as suas potencialidades de uso. Efetivamente, a preferência de uma comunicação presencial acusa a necessidade de convocar outros códigos de comunicação para além do verbal com a intenção de viabilizar a eficácia comunicativa.

Verificamos que, de igual forma, no que toca à dimensão criativa da língua, os alunos confirmam ter uma profunda falta de hábitos de leitura, o que compromete também a possibilidade de adquirir modelos que poderiam afirmar-se como influências potenciadoras de uma efetiva dimensão criativa da língua, para além de constituir igualmente uma base de formação sem a qual a dimensão criativa da língua dificilmente ganha forma. No entanto, a língua reveste-se, para os inquiridos, de grande importância na medida em que possibilita as aprendizagens escolares e académicas. É então que ela se afirma como um veículo para o conhecimento. Aliada a esta dimensão surge a consciência de que a língua tem necessariamente de se revestir de formalidade para dar cumprimento à dimensão linguístico-comunicativa. A língua-padrão é, portanto, entendida como um instrumento essencial para a comunicação numa perspetiva funcional e pragmática, dado que é vista como um instrumento para alcançar conhecimento e como forma de promoção académica e social.

Ficamos, então, a perceber como é que os alunos relacionam o uso da língua-padrão e as suas expectativas relativamente ao futuro profissional, uma vez que os inquiridos manifestaram intenção de prosseguir estudos.

De igual forma, a macrocategoria dos valores atribuídos à disciplina de Português contribui, no nosso entender, para compreendermos a forma como os inquiridos avaliam as competências que dominam no âmbito desta disciplina e definir as representações que

dela fazem. Aqui, ressalta o valor utilitário da disciplina de Português, pelo que se evidencia a posição pragmática dos alunos.

Neste sentido, se é verdade que os inquiridos mostram ter consciência da utilidade da língua-padrão, adquirida em contexto de sala de aula, para aceder à informação e ao conhecimento, estes não reconhecem na língua a sua dimensão estética e literária. Logo, fica claramente posta em causa a finalidade que a disciplina tem de promover o acesso a um capital cultural, pela tomada de consciência da riqueza da língua portuguesa, que também é língua materna para maior parte dos inquiridos.

Podemos facilmente articular as respostas que lemos nas duas macrocategorias das dimensões da língua e dos valores da disciplina de Português com a terceira e última macrocategoria, gestão das aprendizagens. Assim, a perceção que os alunos evidenciam sobre a aprendizagem realizada no âmbito da disciplina de Português remete para uma visão fortemente marcada pelo utilitarismo e pelo pragmatismo. Ora, estamos perante a visão mecanicista que Reis (2011) rejeita quando assume a coordenação da elaboração dos novos programas do ensino básico. Fica o valor estético e cultural relegado para um plano muito secundário.

À falta de hábitos de leitura que acarreta inevitavelmente um empobrecimento da dimensão criativa da língua e, por sua vez, limita a proficiência linguística na dimensão comunicacional, junta-se uma atitude passiva no que diz respeito à gestão das aprendizagens. Os alunos elegem o professor para a resolução dos seus problemas de aprendizagem, depositando nele uma responsabilidade considerável. Mostram-se muito pouco autónomos na gestão das suas aprendizagens pelo que não adotam estratégias capazes de ultrapassar as dificuldades que confessam ter, nem adotam um método de estudo pessoal verdadeiramente estruturado. Efetivamente, apesar de cientes das suas limitações nos vários domínios do Português, os alunos regulam o estudo mediante a utilidade que lhes reconhecem.

Compreende-se, assim, que os alunos atribuam à disciplina o papel de promover a aquisição de um vocabulário rico e variado que lhes permita sobretudo a compreensão de enunciados escritos e faculte a compreensão e comunicação em outras áreas disciplinares. Efetivamente, o estatuto de autoridade em matéria de aprendizagem da língua-padrão recai sobre o professor de Português, embora reconheçam ser uma responsabilidade partilhada pelos professores de outras disciplinas. A centralidade que

os alunos atribuem ao professor no processo de aprendizagem leva-nos a valorizar a formação docente que deve firmar-se como um imperativo nesta área.

Ficou, por conseguinte, explícito que estes aprendentes contam com a disciplina de Português e com a orientação pedagógica do professor para a aquisição das competências essenciais do domínio da língua portuguesa, num registo mais formal que o português-padrão exige.

Pensamos ter contribuído para o entendimento da influência que as representações sociais possam exercer na gestão das aprendizagens destes alunos de 10.º ano e para a reflexão ao nível da didática da língua materna, sublinhando a responsabilidade atribuída ao professor de Português no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o professor deverá agir, na sua prática letiva, no sentido de garantir a aquisição das competências essenciais de comunicação, não deixando de participar ativamente na formação integrante do aluno pela observação da dimensão sociocultural que a língua ocupa no seio da disciplina quando é tido em conta o seu valor estético-literário. A vertente cultural, que poderia estar associada à disciplina, não ganha nenhuma dimensão de relevo, na perspetiva dos discentes. Estes, pela falta de hábitos de leitura, acusam ausência de referências literárias e culturais que condiciona a sua relação com a realidade envolvente. Por outras palavras, o contacto efetivo com o património cultural e estético poderia promover verdadeiramente “uma revisão crítica constante e profunda de todas as certezas, convicções, teorias e crenças” (Losa, 2014, p. 70). A escrita surge apenas com a intenção comunicativa e, se é usada como estratégia de estudo, parece não passar de uma repetição sem modelo, sem referente. Isto poderá justificar, de alguma forma, que o valor estético e literário tenha uma expressão muito tímida nos testemunhos dos alunos.

Será nesta perspetiva, quanto a nós, que a escola deverá suprir as lacunas socioculturais que condicionam os inquiridos em termos de igualdade de oportunidades no que diz respeito à sua educação e formação.

Estes discentes valorizam, portanto, a disciplina pelo lugar central e transversal que ocupa no currículo, facultando as competências comunicativas que servem os seus interesses de prosseguir estudos e a entrada na sociedade, por via da vida ativa. Reafirma-se, deste modo, o valor utilitário da disciplina, comprometendo seriamente o seu valor estético-cultural, perspetiva esta que poderá justificar a pluralidade no relacionamento afetivo com a disciplina. Efetivamente, a apreciação que os alunos fazem prende-se com a utilidade quanto à formação que proporciona, bem como à valorização

estética e cultural que acarreta. Deste modo, concluímos que as dificuldades, os maus resultados e o facto de não gostarem de ler estão na origem de uma relação mais “conflituosa” com a disciplina.

Num sistema de ensino que se proclama promotor de igualdade de oportunidades, dever-se-á focar a atenção nas responsabilidades que constituem prioridade na formação dos professores de Português. Este não se pode limitar ao papel de orientador na aquisição do domínio da língua enquanto instrumento de comunicação e de promoção social. Deve também afirmar-se como um motor que desenvolva sistemas de motivações e interesses capazes de superar a visão mecanicista e estreita conferida à disciplina de Português. Embora sejam importantes fatores de transformação, as reformas que sustentam as mudanças dos Programas não garantem por si as transformações necessárias nas práticas de ensino e aprendizagem. É ao professor, no papel de mediador entre o discurso oficial e o contexto específico em que atua, que cabe a responsabilidade de regular as aprendizagens, pela sua formação estética e cultural e pela sua ação pedagógica.

Tanto as mudanças programáticas como a formação contínua dos professores merecem, portanto, uma reflexão mais atenta, tomando como foco essencial de análise os nossos alunos e o tempo em que eles se movem, não descurando nunca a nossa “herança” cultural que constitui a génese da nossa identidade. Não corremos pois o risco de “[fazer] da cultura um desses vistosos mas frágeis castelos construídos sobre a areia que se desfazem ao primeiro golpe de vento” (Losa, 2014, p.70) e de nos projetar para a desagregação da nossa identidade pela perda de referentes essenciais para a nossa construção. É disto pois que se trata, quando abordamos a questão da educação: da preparação de alunos para o seu tempo, construído ele próprio no devir dos tempos.

4.2. Limitações do estudo

Apuradas as conclusões que se apresentam a jeito de respostas às questões de investigação, pensamos contribuir para a compreensão deste estudo de caso. Todavia, outra questão se levanta: haverá uma relação entre os alunos que valorizam o carácter estético e cultural da disciplina de Português e aqueles que se mostram mais competentes no uso da língua enquanto instrumento de comunicação? Seria profícuo para o presente estudo obter resposta a esta questão. Como anteriormente neste estudo

verificámos, as múltiplas fontes de evidência na pesquisa do estudo de caso têm como vantagem o “desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (Yin, 2015). Para aceder a esta informação, teríamos de recorrer à entrevista, o que implicaria a quebra do anonimato e uma possível contaminação das respostas dos alunos.

Efetivamente, ter optado por não realizar as entrevistas semiestruturadas, preferindo o inquérito por questionário e as produções escritas resultou de uma reflexão consciente que teve por critério a autenticidade dos testemunhos. O facto de ser a professora de Português a conduzir a presente investigação junto dos alunos inquiridos poderia condicionar a veracidade dos dados. Por outro lado, o tempo que tal atividade investigativa reclama também acabou por pesar na decisão final.

Não obstante o interesse que teria esta questão relativamente ao presente estudo de caso em particular, pensamos ter cumprido os objetivos a que nos propusemos, por facultar a compreensão da gestão das aprendizagens dos alunos de 10.º ano, tendo em conta as representações que têm da disciplina. Este entendimento revela-se, ainda, pertinente no que toca à questão da formação contínua dos professores, tendo em conta a necessidade de dotar o professor de Português de um perfil próprio, capaz de transcender a visão meramente técnico-comunicativa da língua e conciliando-a com uma perspetiva cultural.

4.3. Projeção do trabalho futuro

As limitações do estudo constituem possibilidades de estudos futuros capazes de contribuir para o aprofundar dos conhecimentos que aqui trouxemos por via de uma investigação qualitativa que apresenta várias possibilidades de desenvolvimento.

Seria enriquecedor, futuramente, repetir o estudo junto do mesmo grupo de participantes, no intuito de avaliar o acréscimo que o percurso educativo no ensino secundário pode trazer a estes alunos. Assim, compreender o modo como os alunos veem as suas aprendizagens uma vez concluído o ensino secundário poderia ser esclarecedor e contribuir para o conhecimento no âmbito da didática.

Promovemos com este trabalho uma reflexão sobre as representações dos alunos e sobre a forma como fica condicionada a gestão das suas aprendizagens. Tal reflexão conduz ao questionamento das práticas docentes e da pertinência da formação contínua do professor de Português, que deve revestir-se do tecido estético e cultural do seu

tempo, acrescentando-se de forma dialogada e complementar à herança cultural, numa perspectiva dinâmica na construção de uma identidade cultural e, por isso, estética.

Referências Bibliográficas

- Abric, J. (1997). *Pratiques sociales et représentations* (2^a ed.). Paris : PUF.
- Abric, J. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales, thèse d'État*. Aix-en-provence: Université de Provence.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. (5.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios edições.
- Amado J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em Educação (Relatório de disciplina apresentado nas Provas de Agregação)*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado J. (coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, E. (2004). Projet Littera: para uma melhoria do ensino da língua portuguesa. *Intercompreensões - revista da didática das línguas*, 11, (pp. 21-28). Lisboa: Ed. Colibri.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo*. (5.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Becker, H. S. (1996). The Epistemology of qualitative research. In R. Jessor, A. Colby & R. Shweder (Eds.), *Ethnography and Human Development* (pp. 53-72). Chicago: The University of Chicago Press.
- Belisle, C. & Schiele, C. (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : CNRS.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- Buesco H. C. et al. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico - Competências essenciais*. Acedido em janeiro 4, 2015, em <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=16>
- Cardoso, I. & Pereira, L. Á. (2014). A relação de adolescentes com a escrita: potencialidades didáticas de uma oficina sobre a escrita realizada em contexto escolar. In *Indagatio Didáctica*, vol. 6, n.º 4. Acedido em outubro, 15, 2015 em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/3024>
- Carvalho. H. et al. (coord.) (2011). *PISA: Programme For International Assessment. As competências dos alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES – IUL.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Costa, A.P., Neri de Souza, F. & Neri de Souza, D. (org.). (2014). *Investigação qualitativa: inovação, dilemas e desafios*. (2.ª ed.). Ludomedia.
- Cunha, L. et al. (coord.) (2007). PISA : *Programme For International Assessment. Desempenho dos alunos em língua portuguesa. Ponto da situação*. Ministério da Educação. Acedido em outubro 26, 2015 em http://www.old.dge.mec.pt/outrosprojetos/data/.../desempenho_alunos_dgide
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leurs apprentissage. In M. Matthey, (org.), *Les langues et leurs images* (pp. 19-23). IRDP : Neuchâtel.
- Durkheim, E. (1974). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching: Third Edition*. New York: Macmillan.
- Faneca, R.M (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes*. (tese de doutoramento) In Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. Edição Universidade de Aveiro, acedido a dezembro 20, 2014, em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf>
- Flament, C. (1989). Structures et dynamique des représentations sociales. In D. Jodelet, (dir.), *Les représentations Sociales*. Paris : PUF.
- Fonseca, L. (2009). Comunicação Matemática na sala de aula – Episódios do 1º ciclo do Ensino Básico. Em Educação e Matemática, 103, pp. 2-6. Lisboa : APM.
- Gave (2004). *Resultados do estudo internacional PISA 2003*. Lisboa : GAVE, ME.
- Gilly, M. (2003). Les représentations sociales dans le champ communicatif. In D. Jodelet, *Les représentations sociales* (7ª ed.) (pp. 383-406). Paris : PUF.
- Gilly, M. (1980). *Maîtres-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno & Á. Pérez Gómez (coord.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- Guimelli, C., & Rouquette M.-L. (1992). Contribution du modèle associatif des schèmes cognitifs de base de l'analyse structurale des représentations sociales. In *Nouvelles voies en psychologie sociale*, tomo 45 (405) (pp. 196-202). Paris : Bulletin de Psychologie.

- Herzlich, C. (1985). La représentation sociale. In S. Moscovici, *Psychologie sociale* (pp. 379-389). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp.357-378). Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1994). *Les représentations sociales*, Paris, PUF (pp. 36-57). Acedido a dezembro, 20, 2014 em http://classiques.uqac.ca/collection_methodologie/jodelet_denise/representations_pratiques_individu/representations_texte.html
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Leal, S. M. (2009). Ser professor... de Português: especificidade dos professores de língua materna. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Leyens, J. (1985). *Teorias da personalidade na dinâmica social*. Lisboa: Verbo.
- Losa, M. V. (2014). *A civilização do espetáculo*. (2ª ed.). Lisboa: Quetzal Editores.
- Ludk, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- Menezes, I., & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. *Intercompreensão*, 11, 61-70
- Merriam, S. (2002). Qualitive Research and Case Study Applications. *Education*. Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Morgado, J.-C. (2012) (ed.). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: Paulo Cardo.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et santé public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1969). Préface in L. Herzlich. *Santé et maladie*. Hague: Mouton.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, L. A. & Cardoso, I. (2014). A relação dos adolescentes com a escrita: potencialidades didáticas de uma oficina sobre a escrita realizada em contexto escolar. *Indagatio Didactica*, vol.6 (4) (pp.78-95).
- Reading Literacy – IEA (1992). Acedido a setembro 16, 2015, em http://www.iea.nl/reading_literacy_study.html

Reis, C. et al. (coord.) (2009). *Programa de português do ensino básico*. Ministério de Educação DGIC web site. Acedido a janeiro 4, 2015, em <http://www.dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=diretorio&pid=16>

Reis, C. (2011). Ensinar Português: palavras que herdamos. In I. Duarte & O. Figueiredo (org.). *Português, língua e ensino*. (pp. 9-23). Porto: U. Porto editorial.

Rey, B. (2007). Cultura espiritual e identidade pessoal. In *Revista Palavra*, 32 (pp. 23-37). Lisboa: Associação de Professores de Português.

Rocha, F & Frade, M. A. (1990). *Padre Batista, Luz que ainda brilha*. Coimbra : Gráfica de Coimbra

Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M.J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: Ministério de Educação.

Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuições do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Caminhos da educação.

Stake, R. (2007). *A arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1986). Sobre as representações sociais - para uma epistemologia do senso comum. *Cadernos das Ciências Sociais*, 4 (pp. 5-30). Porto: Edições Afrontamento.

Yin, R. (2015). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. (5.^a ed.). Porto Alegre: Bookman Ed.

Referências Normativas

Decreto-Lei n.º 7/2001, *Diário da República* n.º 15 – I Série A. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 74/2004, *Diário da República* n.º 73 – I Série A. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n.º 15971/2012, *Diário da República* n.º 242 – 2ª série. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.

Despacho normativo n.º 9633/2014, *Diário da República* n.º 142 – 2ª série. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 266/2011, *Diário da República* n.º 177 – 1ª série. Lisboa. Ministério da Educação e Ciência.

Anexos

Anexo 1

Inquérito por questionário



QUESTIONÁRIO

Este questionário, anónimo e confidencial, surge no âmbito de uma investigação em Didática que procura compreender o fenómeno de ensino e aprendizagem na disciplina de Português no 10º ano de escolaridade.

Gostaria de agradecer, antecipadamente, a tua valiosa colaboração, sem a qual não será possível realizar este estudo.

I - Dados pessoais

Responde aos seguintes itens, assinalando a resposta adequada e completa os espaços sempre que necessário.

Em algumas questões ser-te-ão fornecidas instruções específicas.

1. Idade:

14 anos ☐ 15 anos ☐ 16 anos ☐ 17 anos ☐ 18 anos ☐

2. Sexo:

Feminino ☐ Masculino ☐

3. Nacionalidade:

Portuguesa ☐
 Outra ☐ Qual _____

4. Local de nascimento:

Portugal ☐
 Outro ☐ Qual _____

II - Dados familiares

5. Que nível de escolaridade tem...

5.1. ... o teu pai?

a. 6.º ano

☐

b. 9.º ano

☐

c. 12.º ano

☐

d. Licenciatura

☐

e. Mestrado

☐

f. Doutoramento

☐

g. Outro

☐

Qual : _____

5.2. ... a tua mãe?

a. 6.º ano

☐

b. 9.º ano

☐

c. 12.º ano

☐

d. Licenciatura

☐

e. Mestrado

☐

f. Doutoramento

☐

g. Outro

☐

Qual : _____

6. Situação profissional:

6.1. Do pai

a. Trabalha por conta de outrem

☐

b. Trabalha por conta própria

☐

c. Desempregado

☐

6.1.1. Profissão do pai: _____

6.2. Da mãe

a. Trabalha por conta de outrem

☐

b. Trabalha por conta própria

☐

c. Desempregada

☐

6.2.1. Profissão da mãe: _____

7. Quanto tempo passas, em média, por dia na companhia da tua família?

- a. Menos de uma hora ☐
- b. Uma a duas horas ☐
- c. Duas a três horas ☐
- d. Três a quatro horas ☐
- e. Mais de 4 horas ☐

7.1. Que atividades costumas fazer em família?

- a. Festas em família ☐
- b. Concertos ☐
- c. Tarefas domésticas ☐
- d. Passeios ☐
- e. Desporto ☐
- f. Cinema ☐
- g. Outras ☐ Quais? _____

8. Os teus pais costumam ler?

Sim ☐ Não ☐

8.1. Que tipo de leitura?

- a. Revistas e jornais ☐
- b. Clássicos portugueses ☐
- c. Clássicos estrangeiros ☐
- d. Autores contemporâneos portugueses ☐
- e. Autores contemporâneos estrangeiros ☐
- f. Outros ☐ Quais? _____

III - Perfil linguístico e cultural

9. Que atividades extracurriculares praticas?

- a. Nenhuma ☐
- b. Desporto individual ☐
- c. Desporto coletivo ☐
- d. Dança ☐
- e. Núcleo / clube ☐
- f. Música ☐
- g. Canto ☐
- h. Leitura ☐
- i. Cinema ☐
- j. Outra ☐ Qual? _____

10. Em que língua (s) falas em casa?

- a. Português ☐
- b. Inglês ☐
- c. Francês ☐
- d. Espanhol ☐
- e. Outra ☐ Qual? _____

11. Na tua opinião, quem tem maior influência na aprendizagem da língua portuguesa?

Nesta questão, ordena por ordem crescente, do menos influente ao mais influente, em que 1 é o menos influente e 5 o mais influente.

- a. Pais ☐
- b. Irmãos ☐
- c. Professores ☐
- d. Amigos / colegas ☐
- e. Outros ☐ Quem? _____

12. Que registo de língua costumas falar...

12.1. ...em casa?

- a. Popular ☐
- b. Familiar ☐
- c. Cuidada/padrão ☐
- d. Regional ☐
- e. Literária ☐

12.2. ...com amigos?

- a. Popular ☐
- b. Familiar ☐
- c. Cuidada/padrão ☐
- d. Regional ☐
- e. Literária ☐

12.3. ...nas aulas?

- a. Popular ☐
- b. Familiar ☐
- c. Cuidada/padrão ☐
- d. Regional ☐
- e. Literária ☐

13. Com quem costumas comunicar mais?

- a. Pais ☐
- b. Irmãos ☐
- c. Outros elementos da família ☐
- d. Amigos ☐
- e. Outros ☐ Quais? _____

14. Por que meios preferes comunicar com....

14.1. ... os teus pais?

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| a. Internet | <input type="checkbox"/> |
| b. Skype | <input type="checkbox"/> |
| c. SMS? | <input type="checkbox"/> |
| d. Telefone/ telemóvel | <input type="checkbox"/> |
| e. Cartas | <input type="checkbox"/> |
| f. Conversa presencial | <input type="checkbox"/> |

14.1.1. Porquê?

14.2. ... os teus amigos?

- | | |
|------------------------|--------------------------|
| a. Internet | <input type="checkbox"/> |
| b. Skype | <input type="checkbox"/> |
| c. SMS? | <input type="checkbox"/> |
| d. Telefone/ telemóvel | <input type="checkbox"/> |
| e. Cartas | <input type="checkbox"/> |
| f. Conversa presencial | <input type="checkbox"/> |

14.2.1. Porquê?

15. Que assuntos ou temas costumam dominar as conversas...

15.1. ... em família?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| a. assuntos de escola | <input type="checkbox"/> |
| b. assuntos de colegas e amigos | <input type="checkbox"/> |
| c. assuntos da atualidade | <input type="checkbox"/> |
| d. assuntos desportivos | <input type="checkbox"/> |
| e. assuntos culturais | <input type="checkbox"/> |
| f. problemas pessoais | <input type="checkbox"/> |
| g. problemas familiares | <input type="checkbox"/> |
| h. projetos pessoais | <input type="checkbox"/> |
| i. projetos familiares | <input type="checkbox"/> |
| j. outros | <input type="checkbox"/> Quais? _____ |

15.2. ...com os amigos?

- a. assuntos de escola ☐
- b. assuntos de colegas e amigos ☐
- c. assuntos da atualidade ☐
- d. assuntos desportivos ☐
- e. assuntos culturais ☐
- f. problemas pessoais ☐
- g. problemas familiares ☐
- h. projetos pessoais ☐
- i. projetos familiares ☐
- j. outros ☐ Quais? _____

15.3. ...com os colegas?

- a. assuntos de escola ☐
- b. assuntos de colegas e amigos ☐
- c. assuntos da atualidade ☐
- d. assuntos desportivos ☐
- e. assuntos culturais ☐
- f. problemas pessoais ☐
- g. problemas familiares ☐
- h. projetos pessoais ☐
- i. projetos familiares ☐
- j. outros ☐ Quais? _____

16. Com que frequência lê livros em português?

- a. Um livro por semana ☐
- b. Um livro por mês ☐
- c. Menos de cinco livros por ano ☐
- d. Não leio ☐

16.1. Que género de livros lê?

- a. Revistas e jornais ☐
- b. Clássicos portugueses ☐
- c. Clássicos estrangeiros ☐
- d. Autores contemporâneos portugueses ☐
- e. Autores contemporâneos estrangeiros ☐
- f. Outras ☐ Quais? _____

17. Costumas escrever nos teus tempos livres?

Sim ☐ Não ☐

17.1. Se sim, com que objetivos?

IV – Perfis e percursos escolares dos alunos

18. Participas num núcleo da escola?

Sim ☐ Não ☐ Se sim, qual? _____

19. Estás matriculado no curso de científico-humanístico na variante:

- a. científico-tecnológico ☐
- b. línguas e humanidades ☐

20. Alguma vez reprovaste?

- a. Nunca ☐
- b. Uma vez ☐
- c. Duas ou mais vezes ☐

21. Como avalias o teu desempenho nos seguintes domínios do português:

21.1. na comunicação oral?

- a. Falta-me sempre vocabulário para dizer o que quero ☐
- b. Falta-me quase sempre vocabulário para dizer o que quero ☐
- c. Falta-me muitas vezes vocabulário para dizer o que quero ☐
- d. Tenho vocabulário suficiente para dizer o que quero ☐
- e. Tenho um vocabulário rico e diversificado para dizer o que quero ☐

21.2. na expressão escrita?

- a. Falta-me sempre vocabulário para exprimir o que quero ☐
- b. Falta-me quase sempre vocabulário para exprimir o que quero ☐
- c. Falta-me muitas vezes vocabulário para exprimir o que quero ☐
- d. Tenho vocabulário suficiente para exprimir o que quero ☐
- e. Tenho um vocabulário rico e diversificado para exprimir o que quero ☐

21.3. na compreensão e de enunciados orais?

- a. Não compreendo nada do que me dizem nas aulas de Português ☐
- b. Não compreendo a maior parte do que me dizem nas aulas de Português ☐
- c. Não compreendo grande parte do que me dizem nas aulas de Português ☐
- d. Compreendo quase tudo o que me dizem nas aulas de Português ☐
- e. Compreendo tudo o que me dizem nas aulas de Português ☐

21.4. na compreensão de enunciados escritos?

- a. Não compreendo nada do que leio nas aulas de Português ☐
- b. Não compreendo a maior parte do que leio nas aulas de Português ☐
- c. Não compreendo uma grande parte do que leio nas aulas de Português ☐
- d. Compreendo quase tudo o que leio nas aulas de Português ☐
- e. Compreendo tudo o que leio nas aulas de Português ☐

22. Caso tenhas dificuldades, que estratégias tens adotado para atingir os resultados que esperas obter?

23. Quem te ajuda na disciplina de Português?

- a. Ninguém ☐
- b. A família ☐
- c. O explicador ☐
- d. O professor ☐
- e. Amigos ☐
- f. Colegas ☐

24. Que resultados pretendes obter na disciplina de português?

- a. Apenas aprovação na disciplina ☐
- b. Obter um resultado entre 14 e 16 ☐
- c. Obter um resultado superior a 16 ☐

25. Tomas medidas para aprofundar conhecimentos na disciplina de português?

Sim ☐ Não ☐

25.1. Se sim, quais?

V - Representações acerca da disciplina de Português

26. Descreve a “disciplina de Português” com **três** adjetivos?

27. Para ti a disciplina de Português é importante para:

- a. Preparação para exames ☐
- b. Domínio da língua em situações sociais ☐
- c. Contacto com a literatura portuguesa ☐
- d. Formação cultural ☐
- e. Prosseguimento de estudos ☐
- f. Outra ☐ Qual? _____
- g. Não é importante ☐

28. Avalia em que medida as aulas de Português contribuem para ...

Nesta questão, atribui um nível de 1 a 5, assinalando a coluna respetiva, onde 1 é o nível mais baixo e 5 o mais elevado.

	1	2	3	4	5
... compreender enunciados orais					
... compreender enunciados escritos					
... adquirir vocabulário rico e variado					
... a expressão de ideias oralmente					
... a comunicação escrita					
... a compreensão e comunicação nas outras disciplinas					

29. Para ti, a disciplina de Português promove o bom uso do português-padrão?

Sim ☐ Não ☐

29.1. Porquê?

30. Gostas da disciplina de Português?

Sim ☐ Não ☐

30.1. Porquê?

VI - O professor e a aprendizagem da língua portuguesa

31. Na tua opinião, os professores das outras disciplinas contribuem para a tua aprendizagem do português-padrão?

Sim ☐ Não ☐

31.1. Porquê?

32. A forma como o professor de Português fala é:

- | | |
|--|--------------------------|
| a. igual à forma como os teus pais falam. | <input type="checkbox"/> |
| b. um pouco diferente da forma como os teus pais falam. | <input type="checkbox"/> |
| c. muito diferente da forma como os teus pais falam. | <input type="checkbox"/> |
| d. igual à forma como os outros professores falam. | <input type="checkbox"/> |
| e. um pouco diferente da forma como os outros professores falam. | <input type="checkbox"/> |
| f. muito diferente da forma como os outros professores falam. | <input type="checkbox"/> |

VII - Expectativas do aluno relativamente ao seu futuro profissional e académico

33. Tencionas continuar a estudar depois do 12º ano?

Sim ☐ Não ☐

33.1. Porquê?

34. Consideras que a disciplina de Português te prepara para o Ensino Superior?

Sim

☐

Não

☐

34.1. Porquê

35. Indica três cursos ou áreas por ordem de preferência que gostarias de frequentar.

1º

2º

3º

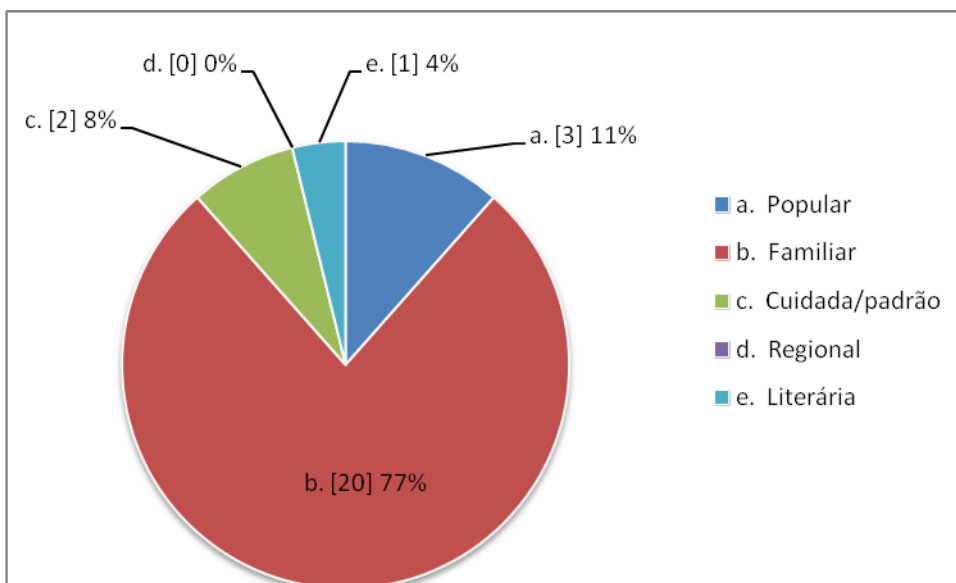
Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 2

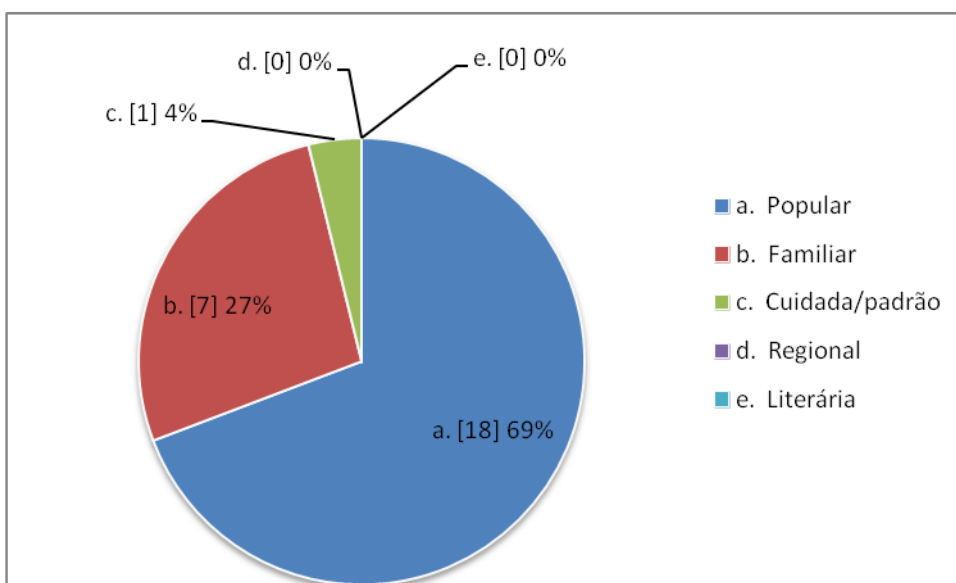
Registos de língua por situação de comunicação¹⁰

¹⁰ Resumo das respostas à pergunta 12 do inquérito por questionário

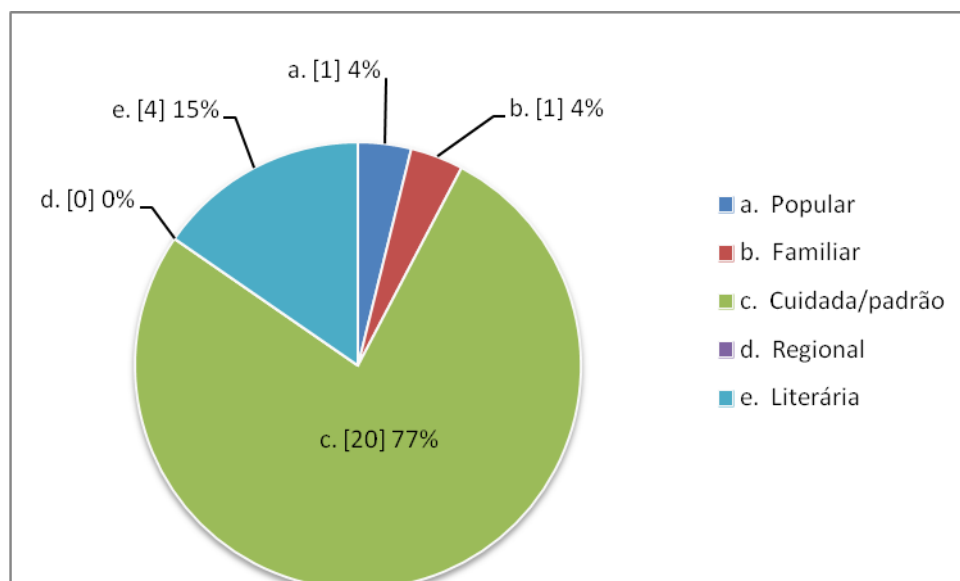
1. Registo de língua em que costuma falar em casa:



2. Registo de língua em que costuma falar com os amigos:



3. Registo de língua em que costuma falar nas aulas

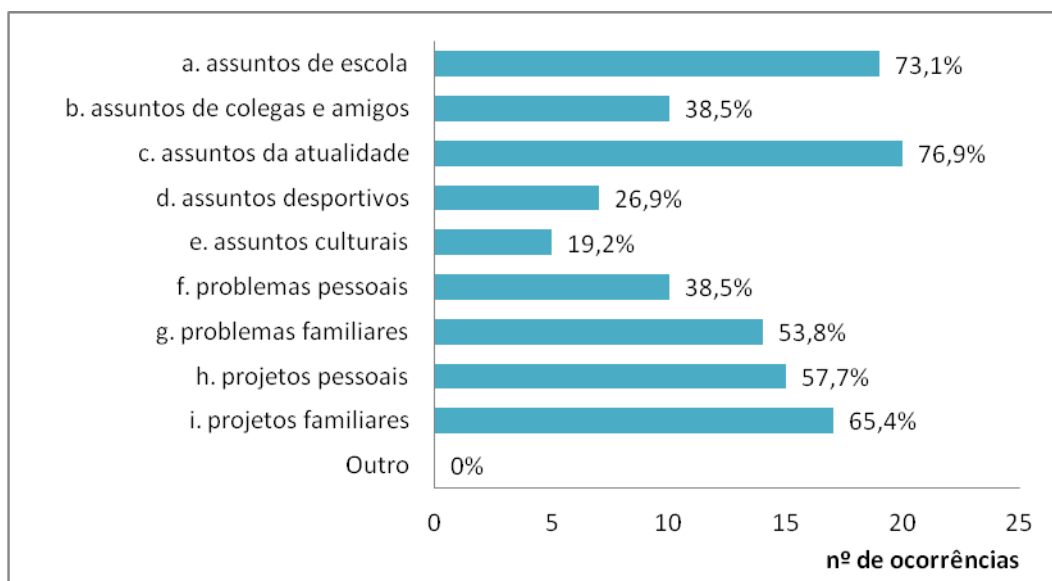


Anexo 3

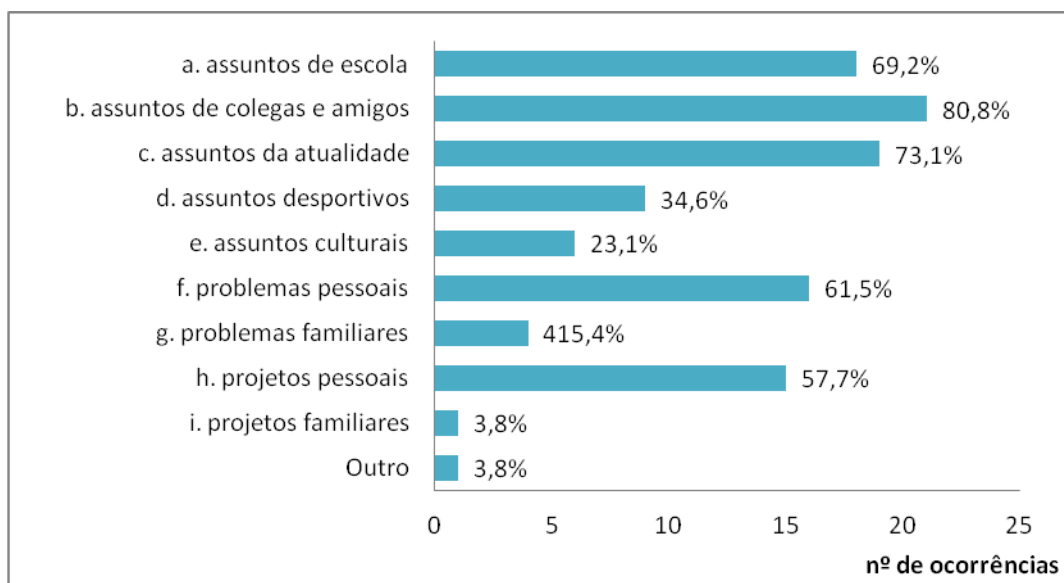
Assuntos ou temas que dominam as conversas consoante o contexto comunicativo¹¹

¹¹ Resumo das respostas à pergunta 12 do inquérito por questionário

1. No contexto da família



2. No contexto de amigos



3. No contexto com os colegas

